

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filozofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kooperace seniorů a žáků prvního stupně ZŠ ve vzdělávací oblasti  
člověk a jeho svět

Cooperations of seniors and students of elementary school in the educational  
area of social studies

Andrea Vyhnalová

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kooperace seniorů a žáků prvního stupně ZŠ ve vzdělávací oblasti člověk a jeho svět vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených parametrů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. 4. 2017

.....

podpis

Prostřednictvím následujících řádků bych ráda poděkovala paní doktorce Michaelce Dvořákové, díky které se mi povedlo tuto práci zrealizovat. Děkuji za její motivaci, maximální možnou pomoc a zároveň citlivé a efektivní korigování toku mých myšlenek.

Děkuji paní Irence, která mě naučila naslouchat starým lidem. Velký dík pak patří všem účastníkům pilotáží, především dědečkovi Milošovi a bratranci Danielovi, kteří této práci věnovali volný čas, toho si velmi vážím. Dědovi s dovolením věnuji ještě jedno poděkování a to za všechny jeho vzpomínky na rok 1968. Děkuji i dalším prarodičům, bratrancům, sourozencům a v neposlední řadě rodičům a přátelům, kteří mě velmi podporovali nejen během závěrečné práce, ale především po dobu celého studia na Univerzitě Karlově.

## **ABSTRAKT**

Klíčovým tématem této práce jsou mezigenerační vztahy ve smyslu budování pozitivního přístupu ke stáří u žáků 1. stupně základní školy. Vzhledem k faktu demografického stárnutí populace, je velmi aktuální přemýšlet o aktivním zapojení seniorů do veřejného života včetně zúročení jejich zkušeností. Teoretická část práce se zabývá mezigeneračními vztahy, popisuje stáří jako plnohodnotnou etapu života, pojednává o postojích a hodnotách. Praktická část nabízí postup rozvoje spolupráce mezi žáky prvního stupně ZŠ a seniory v předmětech vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Cílem mezigenerační spolupráce bude prostřednictvím vedení rozhovorů, zaznamenání vzpomínek a další práce s nimi zvyšovat zájem žáků o moderní dějiny a pomocí námětů ke spolupráci také posílit úctu ke stáří a předcházet tak projevům ageismu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

demografické stárnutí populace, ageismus, mezigenerační vztahy, pozitivní přístup ke stáří, rodinná paměť, vzpomínky, projektové vyučování, inspirace pro školní výuku, člověk a jeho svět

## **ABSTRACT**

The key topics of this project are intergenerational relationships, in the means of creating a positive approach towards ageing in elementary school kids. Regarding the fact of demographic ageing of the population, active engagement of seniors into public life and profitable usage of their experience are both a current matter. The theoretical part of this thesis discusses intergenerational relationships, defines old age as equal to other stages of life and questions various stances and values. The practical part offers guidance to the developing process of collaboration between elementary school kids and seniors, in the area of social studies. The aim of intergenerational cooperation is going to be, through conversations, shared memories and further work with them, the increase of kids' concern about modern history and enhancement of respect towards ageing, therefore prevention of ageism.

## **KEY WORDS**

population ageing, ageism, intergeneration relationships, positive approach to ageing, family memory, memories, teaching, project – based learning, inspiration for schools, modern history

## Obsah

1	Úvod .....	8
	TEORETICKÁ ČÁST .....	9
2	Proměna rodiny .....	10
2.1	Vlivy působící na soudobý stav rodiny ve společnosti.....	11
2.2	Dopad změn na starší generaci .....	13
3	Mezigenerační vztahy z hlediska věkové struktury společnosti.....	15
3.1	Akční plán stárnutí populace a potenciální přínos posílení mezigeneračních vztahů ve školství.....	18
4	Mezigenerační učení jako nástroj upevňování mezigeneračních vztahů.....	22
4.1	Proč posilovat mezigenerační učení? Odpovědí je fenomén ageismus.....	23
4.2	Dopady ageismu .....	24
5	Stáří, pojem, který zazněl v předchozích odstavcích několikrát .....	26
5.1	Úskalí, které stáří přináší.....	27
6	Možný přínos začleňování seniorů do výuky .....	29
6.1	Záznam vzpomínek a práce s nimi .....	31
6.2	Doporučení pro práci s pamětníkem.....	35
7	Rámcové vzdělávací programy .....	39
7.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	39
7.1.1	Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět.....	40
7.1.2	Tematické okruhy .....	41
7.1.3	Očekávané výstupy a učivo .....	42
7.1.4	Průřezová témata .....	42
8	Projektová metoda .....	43
8.1	Typy projektů .....	43
8.2	Potenciál projektového vyučování k navázání mezigenerační spolupráce.....	44

PRAKTICKÁ ČÁST .....	46
9 Projektové vyučování na téma Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968.....	47
9.1 Celkový popis projektu Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968 včetně jeho cílů .....	47
9.2 Evokační hodina .....	52
9.3 Hodina sdílení informací od seniorů .....	57
9.4 Hodina zaměřená na zpracování brožury .....	59
9.5 Hodina určená pro realizaci výstavy .....	61
10 Ověřování projektu v praxi - pilotáž.....	63
10.1 Pilotáž I.....	63
10.1.1 Záznam reflexe videí: .....	64
10.1.2 Záznam rozhovoru vnoučete Daniela a dědy Miloslava .....	64
10.1.3 Reflexe rozhovoru .....	66
10.2 Pilotáž II. ....	68
10.2.1 Reflexe evokační hodiny .....	72
10.2.2 Reflexe hodiny zaměřené na sdílení informací od seniorů .....	72
10.3 Shrnutí navržených doporučení plynoucích z pilotáže.....	78
11 Výsledné zjištění pilotáže.....	84
12 Závěr.....	85
13 Seznam použitých informačních zdrojů .....	88
14 Seznam příloh.....	93

# 1 Úvod

Diplomová práce vzešla z mé vlastní zkušenosti s aktivní dobrovolnickou činností pro obecně prospěšnou společnost Krása pomoci o.p.s., založenou Nadací Taťány Kuchařové - Krása pomoci. Dobrovolnictví, ve smyslu trávení společného volného času se seniory, mi otevřelo dveře nejen do vzdáleného světa seniorů a jeho problematiky, ale i do světa vzpomínek. Na základě různých příběhů, které jsem vyslechla, mi bylo umožněno více odkrývat a studovat historii. Ve chvíli, kdy jsem dospěla k poznání, že mi vzpomínky umožňují zkoumat různé, dříve mně neznámé informace, jsem začala uvažovat o propojení seniorů a studentů v rámci školního vzdělávacího systému, konkrétně ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Teoretická část diplomové práce seznamuje čtenáře s proměnou rodiny, která úzce ovlivnila změnu věkové struktury společnosti. Změna si vyžádala určitá opatření. Jedním z dokumentů, který navrhovaná opatření shrnuje je Národní akční plán stárnutí populace pro rok 2013 až 2017 vypracován Ministerstvem práce a sociálních věcí. V programu se mimo jiné vláda zavazuje posilovat princip úcty ke stáří a mezigenerační solidarity. Opatření jsou nastavena napříč všemi resorty včetně Ministerstva mládeže, školství a tělovýchovy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nabízí jako jeden ze strategických cílů úpravu kurikula tak, aby byli žáci vychováváni k úctě ke stáří a byl tak mírněn dopad ageismu. Jedním z nástrojů pro posílení mezigeneračního dialogu je přirozené mezigenerační učení, které v rodině probíhá kontinuálně. Práce nabízí možnost, jak využít potenciálu mezigeneračního učení ke spolupráci se školou skrze rodinnou paměť, vzpomínky, které mohou žáci efektivně využít napříč předměty. V kapitole Záznam vzpomínek a práce s nimi jsou také zmíněna úskalí, které multidisciplinární pojetí výuky přináší. Praktická část diplomové práce obsahuje konkrétní návrh Projektu, který má podpořit možnost využití potenciálu seniorů ve výuce včetně pilotáže vybraných částí Projektu. Cílem Projektu je přispět k postupnému budování pozitivního vztahu ke stáří, který je prevencí k šíření ageismu a dále nabídnout žákům atraktivní způsob učení se dějinám. Podstatou každého životního období je děj, který se odehrává v jeho pozitivním smyslu. Staří i dnes potřebují mladé a mladí potřebují staré. (Říčan, 2004, s. 358 - 360)



## TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Proměna rodiny

Pro pochopení soudobého stavu v oblasti mezigeneračních vztahů je nutno nastínit proměnu rodiny, která se stala součástí modernizace, tedy postupné změny tradiční společnosti na moderní. Dnes není definice rodiny zdaleka jednoduchá, a může se lišit na základě oboru, který definici užívá. S definicí rodiny se můžeme setkat v právu, psychologii i sociologii. Tradičně chápané definici rodiny, jako rodiny založené na manželském páru a dětech, dnes dle Možného (2008, s. 24 – 25) vyhovuje pouhá čtvrtina všech domácností v Evropě, proto není možno přehlížet typy domácností, které tvoří nemanželský pár a jejich děti, homosexuální páry a další různé formy soužití.

Na následujících řádcích se vrátím do historie, k rodině v tradiční společnosti, tedy k rodině široké, vícegenerační, též označované jako selská či venkovská, jejíž hlavní autoritou byl otec. Taková rodina byla tvořena několika generacemi nejen po dědičné ose praprarodiče, prarodiče, rodiče a děti, ale i co se týče vzdálenějších vztahů ve smyslu příbuznosti po linii sester, bratrů. Manželský svazek, bylo to, co rodinu stabilizovalo. Rodiny tradiční společnosti vznikaly na základě rozhodnutí rodičů, předávaly si profesní kvalifikaci, přebíraly výrobní základnu a poskytovaly sociální zabezpečení generaci dožívajících rodičů. (Možný, 2008, s. 21 – 23). Rodina na počátku 18. století se vyznačovala vysokou mírou semklosti a pracovitosti. Označení *selská rodina* vychází z orientace rodiny na hospodářství. Právě hospodářství bylo pro selskou rodinu nejdůležitější, hospodářství rodinu zajišťovalo a dávalo jí možnost fungovat. Důležitá byla otázka dědictví jako prostředku k udržování a také rozmnožování majetku rodu. Hospodářství připadlo vždy nejzdařilejšímu synu, nemuselo se nutně jednat o prvorozeného, důležitějším aspektem než rodová hierarchie byla schopnost vést hospodářství a finančně zajistit všechny členy rodiny. Velký vliv na to, kdo hospodářství zdědí, měl i výběr budoucí manželky. (Matějček a Dytrych, 1997, s. 28 a 29) Proměna způsobu života vlivem stěhování rodiny ze statků do měst je úzce spjata s proměnou rodiny, kterou vnímáme od Průmyslové revoluce.

Průmyslová revoluce zvýšila životní úroveň obyvatel a utlumila zemědělství. Rodina tradičního typu se v důsledku oslabení řemeslné výroby a selského hospodářství co do počtu členů zmenšila, stala se z ní rodina nukleární. Klevetová a Dlabalová (2008, s. 76), charakterizují nukleární rodinu soužitím všech členů rodiny, na základě solidarity a lásky rodičovské, sourozenecké, dětí a vnuků k rodičům a prarodičům. Helus (2015, s. 203 -

204) přináší podobný výklad jako výše uvedené autorky, popisuje současnou rodinu jako rodinu, která je spojena citem lásky a vzájemné opory. Rodina poskytuje všem členům pocit bezpečí, pochopení, podporu a pomoc. Autor pro výše uvedené znaky používá označení *zvýšená intimita* v rodině. Otázkou zůstává, kdo jsou členi takové rodiny. Matějček a Dytrych (1997, s. 15) definují nukleární rodinu jako rodinu, kterou tvoří matka, otec a dítě (děti) a uvádí čtyři základní funkce rodiny kam patří a) funkce reprodukční, úkolem rodiny je zajistit zrození dítěte, b) funkce ekonomická, rodina je povinna zajistit všechny členy rodiny, c) funkce socializační, rodina má za úkol vychovat dítě a předat takové postoje a hodnoty, kterou jsou v souladu s kulturou a které dítěti pomohou začlenit se do společnosti, za d) funkce emocionální týkající se sexuálního uspokojení mezi manželi a zajištění emočního uspokojení všem dalším členům rodiny. (Matějček a Dytrych, 1997, s. 16) Jak už jsem zmínila výše, takovému uspořádání rodiny dle Možného (2008) vyhovuje pouze čtvrtina rodin ve společnosti a to z důvodu, že rodina se neustále mění v tempu moderního pokroku. Možný ve své dřívější publikaci (2002) uvádí, že velký vliv na koncept rodiny má odkládání manželství do pozdějšího věku, dále nárůst nesezdaných soužití, rozvolňování tradičních genderových rolí i formování nových vzorců intimity. To celé se dá shrnout následujícím tvrzením (Derrida a Roudinesco, 2003), rodina přetrvává, mění se však její uspořádání, tedy určitý dominující model, v dané společnosti.

## 2.1 Vlivy působící na soudobý stav rodiny ve společnosti

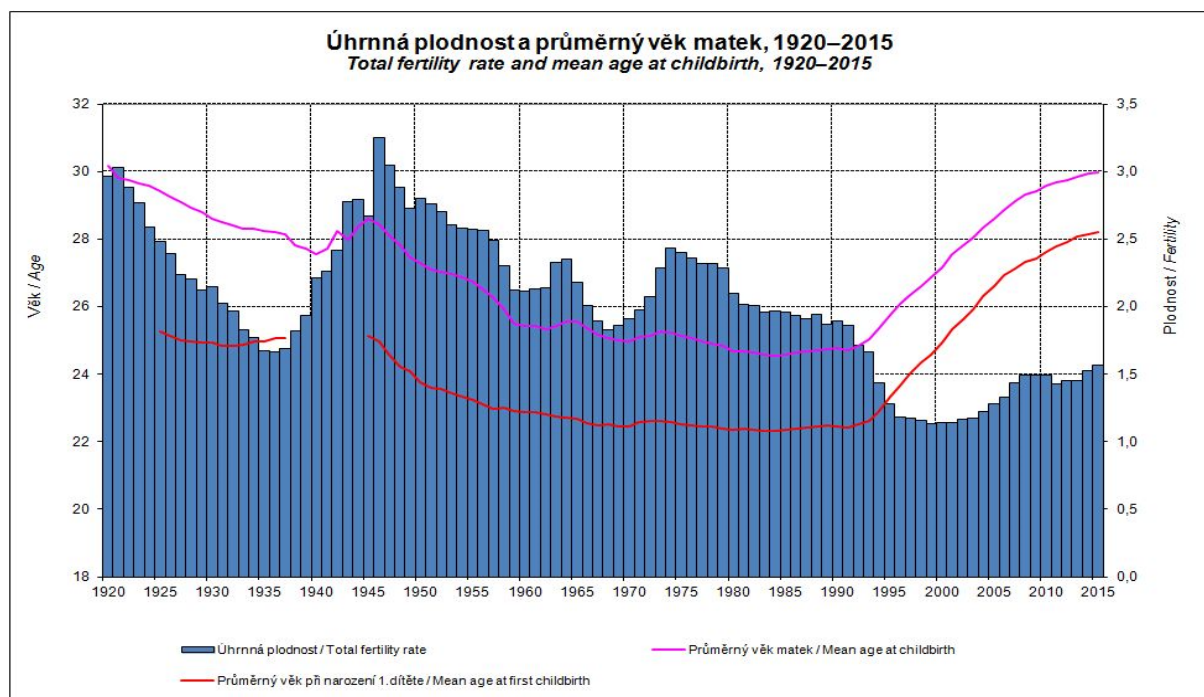
Od průmyslové revoluce jsme značně poskočili, pro stručné vysvětlení soudobého stavu rodiny se vrátím zhruba do 60. let 20. století. Právě v 60. letech minulého století se začal klást důraz na individualizaci členů rodiny, což je spojeno a) s nárůstem zaměstnanosti žen, čímž se postavení členů nukleární rodiny zrovnoprávnilo a za b) zvyšujícím se vlivem logiky lásky v rodině, kdy byla silně posilována filozofie, že manželé by spolu měli zůstat jen, pokud se milují. (Dudová a Vohlídalová, 2005, s. 1- 2) Toto pojetí zvýšilo rozvodovost (stále více než polovina uzavřených manželství rozvádí, což vyplývá z demografické ročenky pro rok 2015, kdy z celkového počtu obyvatel středního stavu<sup>1</sup> 10 542 942 uzavřelo sňatek 48 191 osob a rozvedených bylo 26 083 osob (<https://www.czso.cz/csu/czso/4-obyvatelstvo-b7w74kpt5l>),

---

<sup>1</sup> **Střední stav obyvatelstva** je počet obyvatel daného území v okamžiku, který byl zvolen za střed sledovaného období. Za střední stav obyvatelstva v kalendářním roce je v ČR považován počet obyvatel daného území o půlnoci z 30. 6. na 1. 7. sledovaného roku tzn. roku 2015  
zdroj: [https://www.czso.cz/csu/czso/pocet\\_obyvatel\\_m](https://www.czso.cz/csu/czso/pocet_obyvatel_m)

začalo ubývat sňatků a velký problém pro společnost představuje také pokles porodnosti (Helus, 2015, s. 207). Z grafu ČSÚ (Obr. 1: Úhrnná plodnost a průměrný věk matek) je patrné, že po roce 1980 klesla porodnost pod 2 děti na jednu ženu. V současné době porodnost mírně stoupá, nicméně se stále drží pod 2 děti na jednu matku. Tyto obecné tendence jsou úzce spjaté se Sametovou revolucí. Otevření hranic umožnilo mladým lidem cestovat a to většina upřednostnila před zakládáním rodiny. Pokles porodnosti je spjat s obecně vyššími náklady na život, mít dítě je náročné nejen finančně, ženy často teskní i po možných ušlých pracovních příležitostech. Za další z příčin poklesu porodnosti lze považovat i hormonální antikoncepci, kterou přineslo 20. století, a která umožnila ženám kontrolovat početí. V této souvislosti hovoří Možný o silném oslabení kultu mateřství<sup>2</sup>, který chránil ženu a rodinu. (Možný, 2002, s. 21 - 24)

Obr. 1: Úhrnná plodnost a průměrný věk matek



zdroj: [https://www.czso.cz/documents/10180/32853383/g13007016\\_2.jpg/47dcb7e8-05f7-491b-a511-1827dbd98675?version=1.1&t=1464603607655](https://www.czso.cz/documents/10180/32853383/g13007016_2.jpg/47dcb7e8-05f7-491b-a511-1827dbd98675?version=1.1&t=1464603607655)

Mimo jiné problém vysoké rozvodovosti otvírá otázku chybějících otcovských vzorů, způsobených tedy rozvodem či rozchodem rodičů a následným odstěhováním jednoho z nich. Rodina, kdy jednoho z biologických rodičů v důsledku rozvodu nebo smrti nahradí nový otec nebo matka se nazývá rodinou doplněnou (Matějček a Dytrych, 1997, s. 15).

<sup>2</sup> **Kult mateřství** jako jedinečná mateřská role nezměnitelná po celou dobu života a jako nejmocnější objekt lásky ustanoveno Freudem ve 20. století. (Čuhelová, 2006, s. 30)

Dítě trvale vyrůstající pouze s matkou může mít problém s identifikací (Helus, 2015, s. 208). Možný (2002, s. 24) však nadále vidí situaci optimisticky, citují: *„Čtyři z pěti Čechů i Češek pokládají nadále založení šťastné rodiny za to hlavní ve svém životě a nejméně třem z těch čtyř se to i podaří, i když ne všem na první pokus. Za vysokými čísly rozvodovosti se skrývá i vysoká opakovaná sňatečnost. Výrazná většina lidí považuje šťastný rodinný život za základ kvality svého života a jako obraz rodiny má pořád před očima tatínka, maminku a jejich děti.“*

Současná rodina se dá chápat jako svazek mezi dvěma svobodnými individui, kteří soustavně pracují na konkrétní podobě rodiny a vztahu. Na jednu stranu znamená individualismus oslabení jednoty společnosti, nicméně na úrovni osobní je hodnocen pozitivně, protože téměř nikdo, si již neumí představit svůj život bez svobodné volby. Lidé žijící v současné moderní společnosti, se dají charakterizovat jako lidé usilující o autonomii a nezávislost, ale přitom si dále přejí žít společně s ostatními, protože je potřebují k tomu, aby mohli být sami sebou, chtějí být společně svobodní. (Singly in Dudová a Vohlídalová, 2005)

## **2.2 Dopad změn na starší generaci**

Pokud mluvíme o proměně rodiny, mluvíme především o proměně vztahů v rodině, kdy dříve důležitou ekonomickou potřebu nahradila potřeba emoční. Jaký vliv mají tyto změny na starší generaci? Možnou odpověď nalezneme ve Vágnerové (2007, s. 301), která uvádí, že rozpad tradiční rodiny je bezesporu velkou emoční zátěží pro generaci seniorů nicméně, prarodiče jsou nyní více otevřeni možnosti i nadále se učit od mladších členů rodiny. *„Proměna vzájemného postavení příslušníků různých generací umožňuje rozvoj tzv. reflexivní generativity, pro niž je typické, že starší člověk přestává být jen autoritou a rádcem, ale jeho zájem o rozvoj mladších se projevuje oceněním jejich znalostí a ochotou naučit se od nich něčemu, co oni umí lépe.“* (McAdams et al., 1993; Sheehyová, 1999 in Vágnerová, 2007, s. 300) Na tomto textu je založeno mezigenerační učení, které je prostředkem k dosažení cíle této práce a o kterém budeme mluvit níže. Jak se tedy proměnilo postavení prarodičů v rodině? Jak jsem výše zmínila, dědičná funkce selské rodiny byla spjata s finančním zajištěním dožívajících rodičů. Nejstarší členové rodiny ztratili funkci řídicí, tuto funkci nahradili funkcí emocionální ve smyslu výchovy dětí jejich dětí, tedy vnoučat. Tato funkce vznikla z přirozeného respektu a úcty od vlastních dětí a byla opřena o fakt, že tyto členové rodiny jsou nejstarší, mají nejvíce životních zkušeností a mohou tak dětem předat důležitá životní moudra. Pokud se na situaci

podíváme ještě více pragmaticky. Rodiče, fyzicky nejzdatnější osoby, museli tvrdě pracovat na polích, obhospodařovat zvířata a čas na děti měli minimální, proto bylo o děti postaráno prarodiči na vejminku. Přes všechny proměny, kterými rodina prošla, vztah prarodičů k jejich dětem a vnoučatům je v České republice stále velice silný (přesně v této posloupnosti) a na rozdíl od rodin v USA, kdy nejsou prarodiče na mladou rodinu vázaní a žijí si tzv. po svém, cestují, užívají finančních prostředků, které za produktivního života nashromáždili, české babičky a dědové jakoby čekali doma na chvíli, kdy budou moci mladé rodině pomoci (Matějček a Dytrych, 1997, 30 – 33). Na základě dostupných informací se lze domnívat, že orientace prarodičů k dětem a vnoučatům je velice silná a to nejen ve smyslu touhy předat vlastní zkušenosti, ale také nechat si pomoci a naučit se něčemu novému od vnoučat. Právě zájem vnoučat o seniory se projevuje spíše jako slabší. Helus (2015, s. 208 – 209) dále otevírá teorii směřování společnosti k orientaci na přátele, známé, kolegy atd. a to na základě postupně dorůstající generace prarodičů, které již postihly proměněné rodinné svazky. Více o aktuálním mezigeneračním směřování a demografické revoluci v následující kapitole.

### 3 Mezigenerační vztahy z hlediska věkové struktury společnosti

K všeobecným znakům vyspělé společnosti patří poté, co v minulých staletích proběhla demografická revoluce, pozvolné, ale aktuálně nezvratné stárnutí populace. K potvrzení této informace stačí nahlédnout do následující tabulky Obr. 2: Věková struktura ČR k 31. 12.2015, ze které je patrné, že soustavně (s drobnými krátkodobými výkyvy) klesá v České republice podíl dětské složky populace, za posledních 20 let cca o 2,7 % (přibližně 132 tisíc dětí). Zároveň klesá podíl produktivní složky (studující a pracující), a to o cca 4,4 % (cca 196 tisíc osob) za posledních 20 let a naopak výrazně narostl podíl složky poproduktivní, tedy osob v důchodovém věku, a to o 9 % (cca 390 tisíc seniorů), to vše při poklesu počtu obyvatel ve sledovaném období o cca 180 tisíc osob.

Obr. 2: Věková struktura ČR k 31. 12.2015

Rok	Ženy		Muži		Celkem		Struktura v %	
	osoby	%	osoby	%	osoby	%	ženy	muži
<b>Věk 0-14 let</b>								
<b>1995</b>	923 379	17,4	969 880	19,3	1 893 259	18,3	48,8	51,2
<b>2000</b>	810 567	15,4	853 867	17,1	1 664 434	16,2	48,7	51,3
<b>2005</b>	730 146	13,9	771 185	15,4	1 501 331	14,6	48,6	51,4
<b>2010</b>	738 955	13,8	779 187	15,1	1 518 142	14,4	48,7	51,3
<b>2015</b>	791 107	14,7	832 609	16,1	1 623 716	15,4	48,7	51,3
<b>Věk 15-59 let</b>								
<b>1995</b>	3 267 551	61,6	3 303 427	65,9	6 570 978	63,7	49,7	50,3
<b>2000</b>	3 330 741	63,2	3 376 152	67,6	6 706 893	65,3	49,7	50,3
<b>2005</b>	3 313 701	63,1	3 381 667	67,6	6 695 368	65,3	49,5	50,5
<b>2010</b>	3 256 233	60,7	3 378 699	65,4	6 634 932	63,0	49,1	50,9
<b>2015</b>	3 071 816	57,2	3 204 541	61,8	6 276 357	59,5	48,9	51,1
<b>Věk 60+</b>								
<b>1995</b>	1 113 899	21,0	743 208	14,8	1 857 107	18,0	60,0	40,0
<b>2000</b>	1 128 507	21,4	766 712	15,3	1 895 219	18,5	59,5	40,5
<b>2005</b>	1 204 584	23,0	849 796	17,0	2 054 380	20,0	58,6	41,4
<b>2010</b>	1 368 783	25,5	1 010 913	19,6	2 379 696	22,6	57,5	42,5
<b>2015</b>	1 504 590	28,0	1 149 180	22,2	2 653 770	25,1	56,7	43,3

Zdroj: <https://www.czso.cz/documents/10180/32853339/1300641601.pdf/0bcec91b-fdc6-4c91-ae6d-c6025d84d6b8?version=1.1>

Demografická struktura české společnosti se pokud jde o kritérium věková struktura, vyvíjela v souladu s teorií demografické revoluce. Pro demografickou revoluci je typické, že jde o proces, kdy nejprve dochází k výraznému snižování úmrtnosti (nejprve novorozenecké a dětské, díky zvyšující se úrovni lékařské péče, později celkové). Následně, protože roste blahobyt společnosti a je nízká novorozenecká úmrtnost, dochází také ke snižování porodnosti, už není třeba, aby měli rodiče mnoho dětí, aby existovala záruka, že se alespoň některé dožije dospělosti a věku, kdy bude schopné se zajistit a postarat se o staré rodiče. Výše věku naděje dožití se za poslední staletí také výrazně zvýšila, a to až na průměrnou hodnotu 78,9 roku v roce 2015. U mužů je tento věk necelých 76 let, u žen necelých 82 let věku. (Statistika a My, 5/2013) Porodnost se tedy z původních vysokých hodnot mění na nízké, prakticky konstantní. Demografická revoluce je tak v první fázi zpravidla spojena s vysokým nárůstem počtu obyvatel, protože nejprve se snižuje úmrtnost, teprve později porodnost. Tento vývoj v podstatě nelze zvrátit jinými nástroji, než nástroji proaktivní sociální politiky zaměřené na podporu rodiny, především rodin s dětmi (vhodná infrastruktura, daňové úlevy, příspěvky na děti, rodičovská dovolená, motivace žen matek takovým směrem, aby vnímaly mateřství jako něco, na co mohou být hrdé, nikoliv něco, co je připravuje o svobodu, o jejich ambice, profesní růst apod. (viz předchozí kapitola).

Změny ve věkové demografické struktuře způsobují také změny typického chování lidské společnosti, tyto změny jsou označovány jako demografický přechod, obvykle souvisejí se změnami životního stylu, osídlení, migrací z venkova do měst apod.

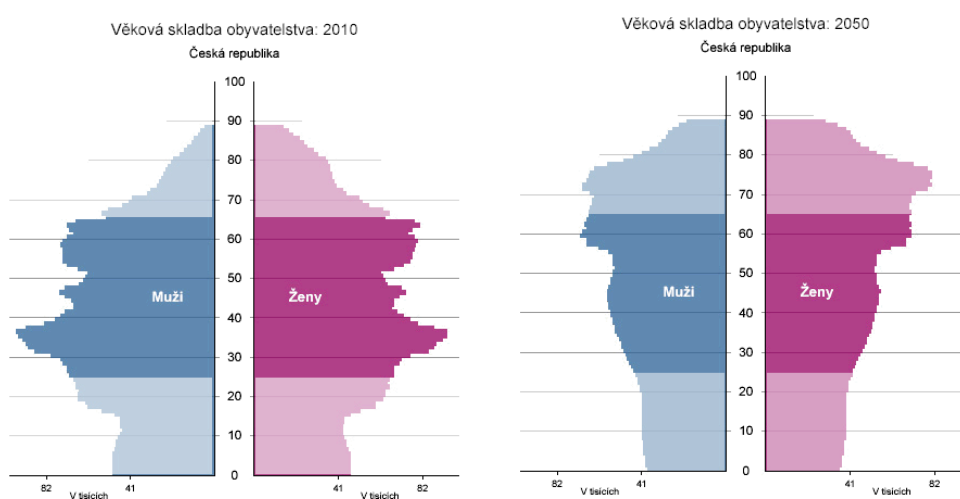
V jaké fázi demografického přechodu se společnost aktuálně nachází, ovlivňuje tvar tzv. věkové pyramidy, jejíž zákonitosti studoval na počátku 20. století švédský etnograf Sundbärg, který v roce 1900 publikoval tzv. Sundbärgův zákon. Rozlišovány jsou tři základní typy věkové pyramidy podle toho, který podíl populace převládá, zda dětská (0-14 let věku), tehdy jde o progresivní věkovou strukturu a graficky představuje tvar pyramidy. Dále je rozlišována stacionární věková struktura, zde převládá produkční věková složka (15-49 let věku). Dětská a poprodukční složka jsou zastoupeny přibližně ve stejné míře, grafické znázornění má tvar zvonu. Poslední věková struktura společnosti je označována jako regresivní, zde převládá poprodukční složka populace, tedy složka ve věku nad 50 let, nejméně je naopak zastoupená dětská složka populace, při grafickém



znázornění jde o tvar urny (Klufová a Poláková, 2010, s. 24 a 61). Jak vypadala věková pyramida ČR v roce 2010, i to jaká je predikce jejího tvaru pro rok 2050, je znázorněno na Obr. 3: Věková skladba obyvatelstva, 2010 a odhad pro 2015. Je zde patrné, že tvar zvonu (odchylky v tvaru jsou dány populační explozí ze sedmdesátých let) z roku 2010 přechází v jednoznačný tvar urny v roce 2050. Predikce pro rok 2050 kalkuluje s počtem 3,8 milionu osob ve věku 65+, což je téměř třetina obyvatelstva.

Existence regresivní věkové struktury přináší společnosti mnoho potenciálních problémů, a to jak sociálních, tak finančních. Ne jinak tomu bude v České republice, již nyní se aktuální věková struktura stává problémem (nedostatek lůžek v LDN, nedostatek míst v zařízeních pro seniory, nedostatek domů s pečovatelskou službou, nedostatek kvalifikované a pracovní síly pro zajištění ošetřování seniorů apod.). Nemluvě o tom, že teprve v posledních letech se začínají objevovat snahy o větší zapojení seniorů do společenského života obcí či nabídka produktů koncipovaných s ohledem na danou věkovou kategorii (např. dovolené pro seniory).

Obr. 3: Věková skladba obyvatelstva, 2010 a odhad pro 2050



Zdroj: <https://www.czso.cz/documents/10180/32853339/1300641601.pdf/0bcec91b-fdc6-4c91-ae6d-c6025d84d6b8?version=1.1>

Demografie tedy zkoumá a sleduje především stáří populace (demografické stárnutí) jako demografický znak. K tomuto znaku se vztahují tři hlavní indexy, které zjišťuje ČSÚ, jde o index stáří, index závislosti a index ekonomického zatížení. V podstatě všechny tři indexy řeší, jaký je podíl osob 65+ v populaci na 100 dětí ve věku 0-14 let (index stáří), či naopak kolik dětí (0-14), či osob 65+ připadá na 100 osob v produktivním věku, tedy ve věku 15-64 let (index závislosti) a také počet dětí ve věku 0-14 let a počet obyvatel ve věku 65 a

více let na 100 osob ve věku 15-59 let, pak jde o index ekonomického zatížení. (Klufová a Poláková, 2010, s. 66 - 67).

Celková hodnota indexu stáří, který je nejvíce vypovídající, dosáhla v České republice podle posledního SLDB, tedy „Sčítání lidu, domů a bytů“ z roku 2011 hodnoty 110, což představuje skutečnost, že na 110 osob 65+ připadalo 100 osob ve věku 0–14 let. Bylo zjištěno, že nejvyšší index stáří je dosahován v Hlavním městě Praha (131). Na dalších místech se umístil Zlínský a Plzeňský kraj (oba s hodnotou indexu 117), dále kraj Královéhradecký (116). Nejnižší index stáří byl zjištěn ve Středočeském kraji (96), kde je celkově nejnižší věkový průměr v ČR, protože se do tohoto kraje stěhují mladí lidé z Prahy, případně se zde usídlují lidé z dalších krajů pro snadnou dostupnost Prahy jako zdroje nabídky pracovních míst pro obyvatele Středočeského kraje (Statistika a My, 3/2015).

### **3.1 Akční plán stárnutí populace a potenciální přínos posílení mezigeneračních vztahů ve školství**

Z uvedených důvodů, a také proto, že nestárne pouze Česká republika (aktuální věkový průměr obyvatele ČR je 41,7 roku), ale stárnutí populace se dotýká prakticky všech zemí EU, vznikají na národní i mezinárodní úrovni dokumenty, které se danou problematikou zabývají a snaží se přinést určité návrhy a opatření, která mají pomoci se s ní vyrovnat všem zúčastněným.

V České republice byl již po čtvrté vydán MPSV Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017, který se věnuje problematice stárnutí populace. Záměrem plánu je komplexní přístup k této problematice, koordinace a propojování strategií jednotlivých resortů a vytvoření společných priorit všech přijatých opatření.

Základním cílem akčního plánu je: (Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017)

- a) Realizace politiky přípravy na stárnutí v České republice;
- b) Zajištění dodržování a ochrany lidských práv seniorů z důvodu jejich zvýšené zranitelnosti, především v jejich vyšším věku;
- c) Celoživotní vzdělávání, jednak je třeba posilovat princip úcty ke stáří a mezigenerační solidarity již v rámci počátečního vzdělávání (vhodné metodické pomůcky a materiály). Všichni žáci by měli být vedeni k CŽV. Investice do celoživotního učení za účelem

integrace nebo reintegrace seniorů na trh práce či prodloužení pracovní kariéry do vyššího věku bude do budoucna vzhledem k naplnění ekonomických potřeb společnosti velmi významná;

d) Zaměstnávání starších pracovníků a seniorů by mělo vycházet z myšlenky, že jsou senioři zkušení, vysoce odborní a vyzrálí pracovníci na trhu práce a pokud jsou vytvořeny flexibilní podmínky, měl by jim být umožněn postupný přechod z pracovní aktivity do starobního důchodu. Senioři jsou na trhu práce ohroženi především díky společenskému klimatu, které je nepříznivé k podpoře aktivního stárnutí a nedostatečně podporuje mezigenerační solidaritu, je tedy potřeba podporovat především age management;

e) Dobrovolnictví a mezigenerační spolupráce, velmi významné je dobrovolnictví a mezigenerační spolupráce, do kterých jsou někteří senioři již nyní, obvykle prostřednictvím seniorských hnutí a městských klubů zapojeni. Senioři se realizují také v rámci svých rodin nebo formou sousedské výpomoci. Mezi bariéry, které brání dobrovolníkům z řad seniorů zapojit se do dobrovolnické činnosti, patří především mýty, které vnímají stáří především jako etapu odpočinku, dále pak nedůvěra seniorů ve vlastní schopnost přenést své životní zkušenosti mladší generaci, obava seniorů z finančního zatížení v případě zapojení se do dobrovolnických aktivit a bariéry plynoucí z jejich psychického stavu a celkové únavy;

f) Kvalitní prostředí pro život seniorů, jde především o zajištění účasti na formálním i neformálním společenském životě, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, odpovídající úroveň bydlení a poskytovaných sociálních a zdravotních služeb seniorům a také zabezpečení dopravní obslužnosti;

g) Zdravé stárnutí, základním předpokladem pro spokojené stáří je zdravý životní styl.;

h) Péče o seniory s omezenou soběstačností se zasazuje o to, aby byly všeobecně dostupné služby (sociální, zdravotní), které budou reagovat na specifické potřeby seniorů s omezenou soběstačností.

Existují velké individuální rozdíly mezi jednotlivci stejného věku, a to jak ve způsobu života, tak zdravotním stavu i ekonomické a životní úrovni, často samozřejmě ovlivněné předchozím průběhem života, vzděláním, vykonávaným povoláním apod. Je nutné rozlišovat mezi osobami 60+ (od tohoto věku je jedinec považován za seniora) a seniory, kteří jsou již ve starobním důchodu. Například důchodci, kteří odcházejí do starobního důchodu bez vytvořených finančních rezerv a nemají možnost dalšího přivýdělku, mohou

velmi strádat, což také ovlivňuje kvalitu dalšího života (např. ženy vdovy jsou velmi ohroženy právě v důchodovém věku chudobou). Bez zdravotního omezení jsou tak v průměru muži do 62 let a ženy do 64let. Na základě výše uvedeného, především z bodu e) je patrná potřeba mezigenerační pomoci. „Mezigenerační pomoc je považována za přirozenou a lze ji hodnotit jako pokračování širokých rodinných vazeb v minulosti“. (Pavlík in Matějček a Dytrych, 1997, s. 45)

Za důležité body Národní akčního plánu podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017 (dále jen NAP) pro tuto práci považují body c) a e), ve kterých se vláda zavazuje posilovat princip úcty ke stáří a mezigenerační solidarity již v rámci počátečního vzdělávání (vhodné metodické pomůcky a materiály) a dále skrze dobrovolnictví a podporou mezigenerační spolupráce, která může fungovat skrze seniorská hnutí, ale i skrze rodinu. Ze Zprávy o Plnění NAP za rok 2015 publikované v červnu 2016 vyplývá následující. V oblasti c) *celoživotní učení*, bylo pro rok 2015 nastaveno celkem 8 opatření, a to za Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a Ministerstvo kultury dále jen (MK), přičemž jen 3 opatření byla splněna, 4 jsou plněna částečně a 1 je nesplněno ani z části. V oblasti e) *dobrovolnictví a mezigenerační spolupráce* bylo pro rok 2015 navrženo celkem 9 opatření, kdy nejvýraznějšími navrhovateli jsou opět resorty MPSV, MŠMT a MK. Z 9 opatření převažuje počet opatření, která jsou splněna.

Jedním ze strategických cílů oblasti c) *celoživotní učení* je podpora všech možných učení v dětství i v dospělosti, a to v tradičních vzdělávacích institucích i mimo ně, kdy specifický cíl byl stanoven na úpravu RVP tak, aby měli žáci dostatek informací o měnících se potřebách v rámci celoživotního cyklu a byli vychováni k úctě ke stáří. Plnění toho cíle má na odpovědnost resort MŠMT, který uvádí, že cíle jsou plněny částečně, a dále odkazuje na vzniklé digifolio „Stáří a mezigenerační dialog“ na portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).<sup>3</sup> Z průzkumu digifolia se však domnívám, že podpora mezigeneračního dialogu je na prvním stupni ZŠ opomíjená. Podpora relativně dobře funguje mezi MŠ a Domovy pro seniory např. mezigenerační setkávání „Povídej“, realizováno obecně prospěšnou společností Mezi námi o.p.s. Projekt byl oceněn společností EDUin.<sup>4</sup> Jako materiály pro výuku nabízí digifolio

---

<sup>3</sup> <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9014>

<sup>4</sup> Společnost EDUin vyhlašuje už třetím rokem soutěž inovativních projektů ve formálním i neformálním vzdělávání. Projekt „Povídej“ Mezi námi o.p.s., se v roce 2016 umístil na 3. místě. <http://www.eduin.cz/>  
<http://www.mezi-nami.cz/>

lekce „Jak děti učit, co je to ageismus“<sup>5</sup>, věková hranice je však 8. a 9. třída. Další z nabízených výukových lekcí „Stáří a dobrovolnictví“<sup>6</sup> je také určena pro žáky 2. stupně a poslední z lustrovaných nabízených výukových lekcí „Mezigenerační spolupráce“<sup>7</sup>, je určena pro SŠ.

Za strategický cíl oblasti e) *dobrovolnictví a mezigenerační spolupráce* je stanoveno stabilizování mezigeneračních vztahů v rámci rodiny, komunity i celé společenské úrovně. Jedním ze specifických cílů je zvyšovat respekt k životu starších lidí, podporovat dialog a spolupráci mezi žáky a seniory na základních a středních školách, jako opatření resort MŠMT zvolil vyhlašování soutěží a udělování záštít daným resortem nad akcemi jak motivovat instituce předškolního, základního a dalšího vzdělávání k mezigenerační spolupráci. Toto opatření je plněno částečně, bez příkladu dobré praxe. Mezi další opatření, které bohužel doposud není plněno, což se nedá považovat za šťastné, je opatření MŠMT a MK týkající se podpory realizace projektů mezigeneračního učení ve školách. Za resort MŠMT je ve zprávě uvedeno, že doposud nebyla vyjasněna forma podpory, což nepůsobí dobrým dojmem, jelikož Ministerstvo by mělo být primárním resortem snažícím se o stoprocentní podporu daného opatření. Naproti tomu resort MK uvádí hned několik projektů, ve kterých k podpoře mezigeneračního učení dochází; např. Památník Lidice, který pořádá besedy pamětníků se studenty. Akčním činitelem je také Muzeum romské kultury s projektem Živé knihovny, kdy pamětníci vzpomínají na druhou světovou válku. Zpráva dále kladně hodnotí zapojení Národního památkového ústavu a upozorňuje na problém chybějících metodik, jejichž garantem by mělo být právě MŠMT.

Závěrem lze konstatovat, že NAP klade důraz na nezastupitelný význam rodiny a kvalitu mezigeneračních vztahů pro zdravý vývoj společnosti, a jednotlivé resorty různou formou a rychlostí zpracovávají stanovená opatření. Osobně si nejvíce cením práce MPSV, které z dostupných informací jako jediný resort zmiňuje podporu dotačními tituly právě v oblasti aktivit podporujících mezigenerační vztahy.

---

<sup>5</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18971/JAK-DETI-NAUCIT-CO-JE-TO-AGEISMUS.html/>

<sup>6</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19239/STARI-A-DOBROVOLNICTVI.html/>

<sup>7</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/19297/MEZIGENERACNI-SPOLUPRACE.html/>

## 4 Mezigenerační učení jako nástroj upevňování mezigeneračních vztahů

Proč je potřeba upevňovat mezigenerační vztahy, vyplývá z textů výše, přirozeným prostředkem se jeví mezigenerační učení<sup>8</sup>, které je úzce spjaté s rodinou (rodina je primárním kontextem lidské zkušenosti od kolébky až po hrob) fungující od počátků vzniku civilizace. (Sobotková, 2001, s. 9) Děti se učily od svých otců a matek, od svých dědečků a babiček a toto učení fungovalo i opačně. Ve 20. století se začalo mluvit o mezigeneračním učení také ve školách, různých komunitách a na pracovištích. Důvody aktuálnosti mezigenerační učení vysvětlují Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011, s. 8) následovně: a) proměnou rodiny v souladu s první kapitolou této práce, b) demografickou revolucí viz druhá kapitola této práce a za c) důrazem společnosti na celoživotní vzdělávání.

Podklad pro empirickou část této práce, která vyzývá k učení se v rodině od nejstarších členů nejmladšími členy, uvedu na následujících řádkách teorii mezigeneračního učení v rodině. Mezigenerační učení lze rozdělit na učení formální, neformální a informální. Formální učení tradičně probíhá ve škole, jedná se o řízené učení. Neformální učení probíhá za pomoci různých kurzů apod. Informální učení je učení, které probíhá každý den, bezprostředně a úkolem je přenášení informací z generace na generaci. (Rabušicová, Klusáčková, Kamanová, 2009, s. 133) Mezigenerační učení je specifické tím, že aktéři zároveň fungují jako ti co učí i jako ti, co učení přijímají, a lze ho rozdělit na dva typy. Prvním typem je učení vrstevnické, kdy se od sebe navzájem učí členové rodiny stejné generace<sup>9</sup> tj. bratr od sestry, matka od otce. Druhým typem je učení mezigenerační, kdy se od sebe navzájem učí dvě generace např. otec dceru apod. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 113 - 124) Z výzkumu autorek vyplynulo, že obecně nejsilnější oblastí učení v rodině je učení sociální<sup>10</sup> s důrazem na lásku. Při hlubším zkoumání nejatraktivnějších oblastí, které podléhají mezigeneračnímu učení, stojí za zmínku postřeh rodičů a prarodičů, že je generace dětí učí znalostem z běžného školního vzdělávání s důrazem na multikulturní výchovu. Výzkumy (Jessel, 2009 in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011)

---

<sup>8</sup> Učení je proces získávání zkušeností, na základě kterých se člověk utváří a proměňuje v průběhu života. Je to opak vrozeného. (Čáp, Mareš, 2007, s. 80)

<sup>9</sup> Generace je soubor osob narozených a žijících v přibližně stejné době

<sup>10</sup> Sociální učení je učení se hodnotám a normám společnosti, se kterými si dítě může v průběhu života setkat. (Průcha, 2013)

potvrdily, že generace prarodičů dominuje v předávání informací z oblasti rodinných tradic, rituálů a historie. Zde je aktuální otázka jaká úskalí orální historie přináší, jíž se budeme zabývat níže. Nejdříve k edukačským rolím vznikajících mezigeneračním učením. Autorky vymezily typologii rodinných edukátorů následovně: a) rádce, b) expert, c) vzor, d) konzultant. Kdo je rádce se dá odvodit z názvu, rádce je ten, který učí, nebo spíše poučuje i za předpokladu, že informace příjemce nezajímají. Z edukační role rádce je patrné úskalí jejího negativního dopadu na příjemce. Gradovaný negativní vliv má expert, který je přímo popisován jako edukátor, který má zájem pouze na vlastním uspokojení potřeby učit. Pozitivní vliv na příjemce je patrný v roli konzultanta, který vyčkává na dotaz. Zvláštní roli pak zastává vzor, který jedná v souladu se svým nejlepším přesvědčením a nechává volbu aktivity či pasivity na příjemci. Nejefektivnější pro školní výuku se tak jeví role konzultanta, která je silně v souladu s konstruktivistickým přístupem. Úspěch mezigeneračního učení je v zásadě postaven na vztazích mezi členy rodiny. Pozitivní pro školní výuku je analýza Rabušičové a kol., která potvrzuje: nejčastější typ vztahů mezi prarodiči a vnoučaty je vztah, kdy prarodič je v roli konzultanta upozorňuje však i na fakt, že druhým nejčastějším typem vztahu je prarodič v roli rádce. I když typ vztahu, kdy je prarodič v roli rádce, není považován za zcela ideální, na každém vztahu je možno pracovat.

#### **4.1 Proč posilovat mezigenerační učení? Odpovědí je fenomén ageismus.**

Ageismus je postoj, kterým rozumíme obecně sdílené přesvědčení o nízké hodnotě a nekompetentnosti stáří. (Vágnerová, 2007, s. 308) Vůbec první kdo s termínem ageismus přišel, byl ředitel amerického Národního institutu stárnutí Robert N. Butler v roce 1968. V roce 1975 definoval ve své knize *Why Survive? Being Old In America* ageismus jako proces systematické stereotypizace a diskriminace lidí pro jejich stáří. (Dubská, 2010) Ageismus vykládá stáří jako období ztrát, úpadku a zhoršené kvality života, z tohoto důvodu společnost od stáří nic neočekává, staří lidé mají nízký sociální status, jsou jim přičítány nízké kompetence a nežádoucí a neimponující vlastnosti. (Vágnerová, 2007, s. 309) V ČR se problému ageismu úzce věnuje MUDr. Tamara Tošnerová (2002), která hovoří o ageismu jako o termínu odvozeném z anglického slova age – věk, zahrnuje předsudky nebo negativní představy týkající se stáří a starých lidí a také projevy diskriminace na základě věku. Většina těchto projevů vychází z nepravdivých a nepřesných informací, které posilují negativní stereotypy a postoje v přístupu k seniorům. Tošnerová (2002) uvádí, že jedním ze zdrojů ageismu je důraz společnosti na mládí a

fyzickou krásu. To potvrzuje i Říčan (2004), který nad to uvádí, že ageismus je rubem kultu mládí, kterým je dnešní doba posedlá. Termín ageismus je dle Říčana (2004, s. 296) vytvořen nelogicky, mělo by se říkat antiageismus podobně jako antisemitismus. Ageismus se stal jakýmsi fenoménem dnešní doby. Tento termín označuje diskriminaci na základě věku, zahrnuje negativní představy o stáří typu: stáří jako ekonomická zátěž, stáří je nemoc. (Klevetová a Dlabalová, 2008) Ageismus se bohužel projevuje až odporem ke starým lidem. Být starý není žádoucí. Z výzkumu European Social Survey z roku 2009 vyplývá, že téměř 60% Čechů starších šedesáti let mělo v posledním roce zkušenost s projevy nedostatku respektu nebo se špatným chováním druhých a to z důvodu jejich věku. (Trusínová, 2013)

## 4.2 Dopady ageismu

Klevetová a Dlabalová (2008) říkají, že *„úcta ke stáří je jedním ze základních etnických humanitních požadavků.“* I přes toto tvrzení však ageismus umožňuje mladším generacím vidět starší generaci jako odlišnou od nich samých, což mladší generaci brání v identifikaci se s generací starší. Toto vidění pak způsobuje prohlubování různých stereotypů a mýtů, které někdy hraničí až s diskriminací například v zaměstnání, službách všeho druhu apod. Do značné míry těmto stereotypům přispívá mediální obraz, který v hlavním zpravodajství mluví o seniorech jako o zátěži společnosti, což může být účelná metoda, jak setřást vlastní zodpovědnost vůči nim. (Hasalíková, 2008, s. 30) Dle mého soukromého průzkumu sociálních sítí negativní vnímání stáří mladou generací dokládá i vznik facebookové skupiny „Jejich revírem je Kaufland, jejich tempo je vražedné – důchodci“,<sup>11</sup> která se zabývá vkládáním rádoby vtipných videí, fotek a příspěvků zesměšňujících právě seniory. Skupina se těší velké oblibě příznivců, na jaře 2010, kdy tato skupina vznikla, měla celkem 240 tisíc fanoušků. Na základě stížnosti o porušování lidských práv a chování na internetu byly administrátory nejostřejší příspěvky smazány a skupina byla doplněna vysvětlením, že jde o recesistickou záležitost, jejímž cílem není vybízet k nesnášenlivosti. V dnešní době skupina stále funguje, nicméně už se nezabývá vtipky na úkor seniorů, přesto má však okolo 270 tisíc fanoušků. Někteří lidé si dokonce v kolonce zaměstnání uvedli, že pracují ve společnosti „Jejich revírem je Kaufland, jejich tempo je vražedné – důchodci“. Další z facebookových skupin s anti seniorským přístupem se jmenuje „Také nenávidíte,

---

<sup>11</sup> <https://www.facebook.com/Jejich-rev%C3%ADrem-je-Kaufland-jejich-tempo-je-vra%C5%BEdn%C3%A9-D%C5%AECHODCI-374249636212/?fref=ts>



když si důchodci stěžují na naši generaci?“<sup>12</sup>, která se těší přízni 21 tisíc lidí. Mezi sdílenými fotkami je možné vidět fotografii tří babiček s podtitulkem „Mohou stát 2 hodiny na chodníku...ale nemohou počkat 5 minut na tramvaj.“ Pro srovnání, facebookové stránky „Nadace Taťány Kuchařové – Krása pomoci“,<sup>13</sup> která se zaměřuje právě na pomoc seniorům, se těší oblibě „pouhých“ 3 tisícům fanouškům. Stránky „Domov Sue Ryder“,<sup>14</sup> které se taktéž zabývají pomocí a péčí o seniory má ještě o 1 tisíc fanoušků méně než výše zmíněna Nadace T. K. Další z neziskových organizací respektive nadačních fondů na podporu seniorů Elpida,<sup>15</sup> se na Facebooku těší přibližně stejnému zájmu jako předchozí zhruba dvoutisícovky obyvatel. Tento markantní rozdíl naznačuje preference uživatelů Facebooku.

Pro ilustraci nežádoucích jevů ve společnosti uvedu jako příklad další kontroverzní kampaň<sup>16</sup>, která vzešla z řad mladistvých. Kampaň vznikla před volbami v roce 2010, kdy se Martha Issová a Jiří Mádl nevybíravým způsobem snažili přimět mladou generaci, aby přesvědčili tu starší, ať nevolí komunisty. Issová spot začíná slovy: „Kdybyste věděli, že můžete změnit osud této země, tím že navštívíte své prarodiče, zajeli byste za nima? No jasně že jo.“ Pokračuje: „Jestli v týhle zemi u příštích voleb zvítězí levice, budou zato moc starý lidi.“ Tato slova znamenají, že návštěva babičky a dědy je jakousi povinností místo toho, aby byla radostí? Hasalíková (2008) cituje jednu ze zpráv OSN, která zní: „Úkolem 21. století je vytvořit takovou společnost, která bude přijímat stárnoucí populaci jako nedílnou součást své budoucnosti a která bude považovat starší lidi za významné partnery v úsilí o dosažení společnosti pro všechny.“ Domnívám se, že na základě výše uvedené citace, je cílem společnosti hledat takové nástroje (kdy jezdím z nich může být i mezigenrační učení), které maximálně minimalizují vznik podobných skupin a kampaní.

---

<sup>12</sup> <https://www.facebook.com/Tak%C3%A9-nen%C3%A1vid%C3%ADte-kdy%C5%BE-si-d%C5%AFchodci-st%C4%9B%C5%BEuj%C3%AD-na-na%C5%A1i-generaci--180776768243/?fref=ts>

<sup>13</sup> <https://www.facebook.com/Krasapomoci/?fref=ts>

<sup>14</sup> <https://www.facebook.com/DomovSueRyder/?fref=ts>

<sup>15</sup> <https://www.facebook.com/pg/Elpida-328075435549/about/?tab=overview>

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MLfFhdcXJhA>

## 5 Stáří, pojem, který zazněl v předchozích odstavcích několikrát

Z hlediska vývojové psychologie se stáří dělí na dvě období, tedy období raného stáří tj. od 60 do 75 let a období pravého stáří 75 a více let. Stáří je poslední etapou života, která většinou přináší nadhled a moudrost, pocit naplnění, ale také úbytek energie a nezbytnou proměnu osobnosti směřující k jejímu konci. Rané stáří, označováno též jako třetí věk, je období života, v němž sice dochází k evidentním změnám daným stárnutím, které ale nemusí být ještě tak velké, aby staršímu člověku znemožnily aktivní a nezávislý život. Shrnutí to, rané stáří nepřináší žádné zásadní omezení. Lidé kolem 60 let si udržují přijatelnou úroveň tělesných i duševních schopností a žijí uspokojivě a nezávisle častokrát svobodněji než dříve neboť již splnili všechny povinnosti uplynulých let jako výchovu dětí, zaměstnání. Zaměstnání je nositelem orientace na výkon, s odchodem ze zaměstnání přichází čas na realizaci dosud nenaplněných vnitřních potřeb. (Vágnerová, 2007, s 299 – 303)

Německý psycholog E. Erikson uvedl v teorii psychosociálního vývoje, že hlavním vývojovým úkolem stáří, je dosáhnout maximální integrity v pojetí vlastního života. To se projevuje jistotou o smysluplnosti vlastního života. Erikson ve své vývojové psychologii uvádí, že na každém stupni vývoje musí jedinec vyřešit svůj psychologický rozpor, vyřešením rozporu získá cnost a poté pokračuje v dalším rozvoji osobnosti.<sup>17</sup> Cností stáří je moudrost, která označuje vyrovnaní se s vlastním životem a usnadňuje i přijetí smrti jako nevyhnutelného důsledku. Podmínky dosažení integrity lze shrnout v několika bodech. Jedním z bodů je dosažení pravdivosti vůči sobě samému. Ve stáří nemá smysl nic předstírat, život je třeba vidět takový, jaký byl, dojít ke smíření. Prožitá zkušenost umožňuje nadhled. Integrita jako dosažení úplnosti<sup>18</sup>, je nedílnou součástí generační posloupnosti. V rámci generační posloupnosti člověk uvažuje o vlastním životě jako o součásti celé společnosti ve vztahu k minulosti i ve vztahu k budoucnosti, kdy je člověk schopen využít svou osobní zkušenost ve prospěch perspektivy dalších generací. V tomto smyslu jde o generativitu, tedy o vlastnost, psychologické stádium vývoje osobnosti, kdy se těžiště zájmu daného jedince přesouvá mimo jeho osobu. Generativita označuje snahu tvořit něco, co přesahuje egocentrické zájmy člověka, něco, co obohacuje další lidi v nejrozličnějších podobách. (Vágnerová, 2007, s. 300) Pojem generativita je znám od 20.

<sup>17</sup> [https://cs.wikipedia.org/wiki/Erik\\_Erikson](https://cs.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson)

<sup>18</sup> <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/integrita>

století, kdy ji Erikson uvedl jako osmé, nejvyšší stádium vývoje osobnosti.<sup>19</sup> „*Generativní činnost je každá činnost konaná pro blaho potomstva.*” (Říčan, 2004, str. 259) Mezi osobnostní cíle člověka, které vedou k pocitu spokojenosti, patří i generativní cíle. Právě spolupráce se školou a žáky, nabízí seniorům realizovat generativní cíle. Pozitivní dopad generativních snah dokládá i empirický výzkum z roku 1998, který potvrzuje, že tam kde byly generativní snahy diagnostikovány, bylo diagnostikováno i well - being<sup>20</sup>, tedy lidem bylo lépe, nežli v případech, kdy ke generativitě nedochází.<sup>21</sup>

## 5.1 Úskalí, které stáří přináší

Zde je patřičné uvést změny a problémy, kterými je stáří doprovázeno. U většiny starých lidí klesá výkonnost, mění se jejich osobnost, což může přinést neobvyklé nebo neočekávané reakce, částečně se může měnit i povaha. Stáří je také provázeno regresí, tzn., že pro seniora jsou typické stejné vlastnosti jako pro dítě, například tvrdohlavost, egocentrismus a zvýšená potřeba pozornosti od blízkých osob. Porucha paměti pak bývá vůbec nejčastější změna, se kterou se senior potýká. (Matějček a Dytrych, 1997, s. 118 – 119) Poruchy paměti se vyznačují tím, že jsou zapomínány události nedávné, jako například jaký byl včera den, jak trávil senior sobotní odpoledne, kam uklidil pomeranče apod., vzpomínky na mládí zůstávají velmi pevně ukotveny. Že se jedná o poruchy paměti krátkodobé, uvádí i autorky Rabušičová a spol (2011)

Postoj<sup>22</sup> starého člověka ke světu je vesměs srovnávací. Starý člověk je zaměřen na minulost, neboť ví, že svůj život už změnit nemůže a okolní svět měnit nechce. Frankl (1994) použil termín optimismus minulosti, pod který shrnuje pozitivní sebepojetí starého člověka ve smyslu všech dosažených zkušeností, úspěchů a zážitků. Na druhou stranu starý člověk se musí umět vyrovnat i s nepříznivými změnami a ztrátami, které jsou ve vysokém věku velmi časté. Psychologie doporučuje, vést starého člověka ke hledání smyslu zbývajících života, zaměřit pozornost na to, co je významné, naučit seniora těšit se z toho, co zůstalo zachováno a v neposlední řadě akceptovat to, co nelze změnit. Pro seniora je důležitý vztah k lidem, především k partnerovi, dětem a vnoučatům, a pak také k místu. Role rodiny ve stáří nabývá významu vyššího, než měla dříve. (Vágnerová, 2007, s. 303 –

<sup>19</sup> <http://jaro.krivohlavy.cz/kdy-je-cloveku-dobre-0>

<sup>20</sup> well - being je překládán do češtiny jako osobní pohoda a to na základě přehledové studie Kebza, V., Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. Československá psychologie, XLVII, 4, 333 -345..

<sup>21</sup> McAdams, D.P., de St. Aubin, E. (Eds.) (1998). Generativity and Adult Development. Washington, D.C. APA.

<sup>22</sup> Postoje jsou: „*Naučené sklony reagovat příznivě nebo nepříznivě na předměty, situace nebo druhé osoby, na jejich chování či na jejich osobní přesvědčení.*“ (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 99)

307) Senioři po odchodu do důchodu potřebují i nadále komunikovat, necítit se vyhoštěni ze společnosti, a právě k tomu mohou velmi výrazně napomoci mladší členové rodiny. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 147) Matějček (1992) a Vágnerová (2007) se shodují na těchto potřebách, které mohou vnoučata prarodičům dát. Jedná se o uspokojení potřeby stimulace, tzn., že vnoučata přináší do života seniorů nové podněty ve smyslu poznatků ze školy, ze světa informačních technologií, aj., dále pak potřeby orientace ve smyslu nové životní role, potřeby citového vztahu a potřeby seberealizace. Významnou je uspokojení potřeby otevřené budoucnosti, úzce související s generativitou, tedy přesahem mého odkazu na další generace.

## 6 Možný přínos začleňování seniorů do výuky

Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011) vychází ze dvou dětských náhledů na prarodiče, a) v době předškolního věku je senior nejčastěji vnímán jako laskavý pečovatel, podporovatel a opora před rodiči b) na začátku dospělosti pak vnouče začne racionálně vnímat, že i prarodič potřebuje péči, podporu a oporu především emocionální. Pro vnoučata má prarodič „symbolický význam vyjadřující změnu a současně kontinuitu mezi minulostí a budoucností.“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 149) V čem spočívá přímá výhoda učení se od prarodičů? Zkoumáním se zabývala Tereza Horáková (2011, s. 32 – 34) ve své bakalářské práci Aktivní prarodič v mezigeneračním učení vnoučat a přinesla tyto výsledky. Prarodiče jsou trpělivi, mají dostatek času, jsou klidní, mají větší množství zkušeností a také nadhled, jsou méně přísní. Horáková se prarodičů tázala, jakými znaky by sami prarodiče popsali svůj učicí styl. Prarodiče se popisovali následovně: za nejtypičtější znak považují klid a laskavý přístup bez příkazů, dále popisují, že vnoučata učí hravou formou, k odměnám a trestům se zkoumaný vzorek vyjádřil dle očekávání, prarodiče typicky využívají v učení odměny, někteří respondenti si jsou však vědomi, že samotnou odměnou pro dítě je samotný výsledek učení, jako příklad uvedl jízdu na kole, tedy senzomotorické učení. Tresty až na jednoho razantně odmítají. (tamtéž, s. 37 a 38) Vzhledem k povaze projektu je vhodné sledovat, jaké metody prarodiče při učení používají. Metoda rozhovoru ve vzorku autorčina zkoumání (tamtéž, s. 38 – 40) je přímo jmenovaná zhruba polovinou dotazovaných, autorka se však domnívá, že ji užívají všichni, např. při rozhovoru cestou domů ze školy, při domácích pracech. Dále zmiňované jsou metody učení se hrou, příkladem, pozorováním a v první řadě pak praktickou činností.

Horáková se zabývala zkoumáním přínosu mezigeneračního učení především v neformální a informální rovině. Domnívám se, že pokud jsou výše uvedené znaky přínosem neformálního a informálního učení, lze je považovat za přínosné i ve formálním učení. Kladu si otázku, „Má smysl budovat pozitivní postoj ke stáří skrze školu?“ Pokud dáme seniorovi příležitost, ať už přímo či nepřímo, vstoupit do výuky, mluvit o vlastních zážitcích, budeme mu věřit a podporovat ho, bude si věřit i on sám. Tím lze zmírnit negativní vnímání seniora tam, kde rodina nenastavila dobře fungující vztahy mezi jednotlivými generacemi (ageismus versus senior plný nosných informací a cenných zkušeností) a šířit pozitivní postoje vůči seniorům napříč společností. Sami senioři si jsou často vědomi toho, že mezigeneračním učním posilují u svých vnoučat sociální

dovednosti, jako je úcta ke starším, což vysvětlují společným trávením volného času. Pokud bude škola nadále žáky podporovat a sytit podněty pro náplň volného času, bude podporovat i tuto sociální dovednost.

Dále jsem pátrala po existenci škol, které by seniory reálně integrovaly do výuky, a mohla jsem tak hlouběji nahlédnout do výhod a nevýhod takové výuky. Autor, který se zabývá integrací seniorů přímo do školního vzdělávání, je Kotásek, který v rámci projektu OECD rozpracoval určité scénáře vývoje školy integrující seniory, a to např. komunitní model školy a učící se model školy, kdy oba modely předpokládají společenský význam školního vzdělávání jako nástroje podporující společenské hodnoty. Oba typy škol jsou orientovány na vnější prostředí tedy zapojování škol do vnějších iniciativ. Kotásek však kriticky uvádí, že ačkoliv je takový model žádoucí, není pravděpodobný. (Kotásek, 2004, s. 462 – 476) Školy se momentálně drží v tradiční sociální interakci žák a učitel, nicméně nabízet žákům praktickou interakci na základě teoretických poznatků průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy je více než žádoucí. Cílem integrace seniorů do školního vzdělávání je především snaha o navození každodenního kontaktu, který se v rámci proměny společnosti oslabil. Výzkum Hladké (2015, s. 47), který realizovala v rámci bakalářské práce Role rodičů ve vztahu prarodičů s vnoučaty, kladně odpověděl na předchozí teze autorek Šulové (2010) a Rabušicové, Kamanové, Pevné (2011) ohledně oslabení mezigeneračního soužití, které dřívější denní kontakt určovalo, na základě nesdílených domácností nad rámec nukleárních rodin. Všechny autorky se tedy shodují, že výskyt tří generačních soužití je v poměru 1:5. Jako jednu z forem permanentní integrace seniorů do školy (mimo celoživotní vzdělávání, které není předmětem této práce, nabízí Mleziva (2012, s. 34) ve své bakalářské práci: Integrace starých lidí do školního vzdělávání, možnost zastávání asistentské činnosti. Mleziva podporuje integraci seniorů myšlenku pozitivního přístupu ke stáří, kdy uvádí, že dnešní mladí lidé vnímají seniory jako skupinu, která se charakterově nevyznačuje, a proto nabízí školu jako místo, kde může senior ukázat svoji osobnost, čímž si žák může utvořit reálný a nikoliv zkreslený obraz o stáří. Starý člověk může být pro mladého inspirací, k utváření pozitivního vztahu k životu. Právě z budoucnosti mívají lidé v mladém věku častokrát strach, budoucnost představuje pro mladé lidi horizont nedosažitelných cílů. (Helus, 2004, s. 122) Jak je známo, vzorem pro žáky se nezdá kdy stává pan učitel nebo paní učitelka, maminka a tatínek, tedy osoby, se kterými jsou v denním kontaktu, denní kontakt se seniorem v rámci školy tak může rozšířit pole potenciálně možný vzorů. „*Budou – li brát starí lidé roli vzorů zodpovědně, je naděje, že*

*se jejich dobrý příklad stane nejúčinnějším prostředkem, jak pomoci mladé generaci v hodnotové orientaci.*“ (Mleziva, 2012, s. 37) V neposlední řadě jako nesporný přínos starých lidí mladým uvádí Mleziva (tamtéž, s. 38) staré lidi jako nositele kulturních statků s konkrétním odkazem jejich vlastního životního příběhu, který může být motivační v rámci získávání informací v novodobých dějinách. V této otázce orální historie<sup>23</sup> však nelze opomenout úskalí idealizace, kdy vzpomínky nemusí být pro mladé lidi dostatečným argumentem spíše však nostalgickým příběhem. Nicméně bez příběhů by byl lidský život chudší, možná i smutnější. Tak jako téměř vše v lidském životě i vyprávění příběhů si s sebou nese stinnou stránku, a to ve smyslu zjednodušování a redukování příběhů, které vyprávíme. Lidstvo si libuje v celistvých příbězích, upřednostňujeme je před někdy krkolomnými a nesrozumitelnými fakty. Orální historie přináší obrovský potenciál, který je postaven na základě nevyčerpatelné schopnosti vysvětlování a interpretace lidské mysli, kdy metoda orální historie sama o sobě vyvolává nové otázky, musí být však dbáno na odbornou kvalifikaci a etický přístup. (Vaněk Miroslav, Mücke Pavel, 2015, s. 10) Z praktického hlediska lze užít následující charakteristiku orální historie: *„Orální historie spočívá ve vedení rozhovoru s informovanou osobou, která vypráví své dojmy, zkušenost a názory na určité téma, které je předmětem zájmu tazatele.*“ (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, s. 12)

## **6.1 Záznam vzpomínek a práce s nimi**

Vzpomínání a vůbec proces vybavování si předchozích událostí je běžnou lidskou aktivitou. Vzpomínáme, jak jsme trávili léto, vybavují se nám vzpomínky na konkrétní místa, události. To tvrdí i Bergson, který dále uvádí, že vzpomínky vystupují v naší mysli selektivně, podle toho, jestli se vzpomínka v dané situaci hodí. (Maslowski, Šubrt a kol., 2004, s. 16) *„Vzpomínky zachycují vždy jen část prožité skutečnosti a nejsou nikdy věrnou reprodukcí minulosti, nýbrž její účelovou rekonstrukcí.*“ (Havlůjová, Najbert a kol., 2014, s. 15) Na tento fakt je při užívání vzpomínek jako podkladu pro výuku třeba brát zřetel. Nelze vnímat vzpomínku jako hotový fakt, se kterým není třeba dále pracovat. Na základě vzpomínek je založeno i mnoho filmů a seriálů. Stojí za nimi často Česká televize,

---

<sup>23</sup> *„Orální historie je obraz lidské minulosti popsáný vlastními slovy.*“ (Vaněk, Mücke, 2015, s. 14) Rozkvět zaznamenala metoda orální historie v druhé polovině 60. let 20. století, kdy byla v roce 1967 založena asociace pro orální historii. Nicméně krátce na to, se začali ozývat kritici metody z důvodu nedostatečné legitimacy, opřené o nedůvěru k historické práci s lidskou pamětí. Nadále je však metoda orální historie považována za vědeckou a to na základě propracovaných postupů, kterými směřuje k cíli. V České republice bylo po realizaci úspěšného projektu v letech 1996 – 1998 s názvem Studenti v období pádu komunismu v Československu – životopisná interview založeno Centrum orální historie (COH) v rámci USD AV ČR a to z iniciativy jednoho ze dvou autorů projektů M. Vaňka. (Krákorová, 2008, s. 43)

připomenu velmi oblíbený seriál *Vyprávěj*, ke kterému týdně usedalo několik tisíců diváků. Se vzpomínkami pracují mnohé výukové portály, např. [www.moderní-dejiny.cz](http://www.moderní-dejiny.cz), který připravuje výukové materiály do škol.

Na co si vzpomeneme nejčastěji? Na něco veselého nebo na něco smutného? Na něco co potěší nebo něco co rozesmutní? Úskalím vzpomínání na minulost je právě i vytěšňování nebo přímo zapomínání určitých faktů. Jak rekonstrukce vzpomínek funguje? Člověk vzpomíná na základě současné představy o tom, co z minulosti je důležité. Maurice Halbwachs, francouzský sociolog, mluví o takzvané kolektivní paměti<sup>24</sup>, která koriguje vzpomínky jednotlivce v rámci sociální skupiny, pomáhá vzpomínky ukotvit v čase a prostoru za pomoci jazyka. Halbwachs dále polemizuje nad otázkou, zda individuální paměť jedince neexistuje právě proto, že existuje paměť kolektivní. (Havlůjová, Najbert a kol., 2014, s. 14) Tuto svou polemiku opírá o Durkheima, který v roce 1926 vynesl následující: „*Skupina myslí, cítí a jedná úplně jinak, než by jednali její členové, kdyby byli osamoceni.*“ (Maslowski, Šubrt a kol., 2004, s. 17) Jakou funkci má kolektivní vzpomínání pro danou skupinu? Jednak socializační, dále překonává rozdíly ve vzpomínání a v neposlední řadě spojuje jinak vzdálené členy sociální skupiny, jako je například rodina. (Havlůjová, Najbert a kol., 2014, tamtéž) Protikladem kolektivního vzpomínání je kolektivní zapomínání, které je pro dějepisnou výuku, co se týče výběru témat, na které chceme nechat pamětníky vzpomínat, klíčové. Paul Connerton, který se zabývá studiem paměťových procesů zapamatování a zapomínání. V knize *Seven types of forgetting* uvádí, že tyto procesy nejsou hodnotově neutrální, naopak, něco si zapamatovat, je považováno za ctnost, kdežto něco zapomenou, je považováno za selhání. Mimo to, na tomto principu jsou postaveny výchovné procesy. Connerton charakterizoval sedm typů zapomínání, pro tuto charakteristiku vzešel z historických událostí, kde zmiňuje například „*zapomenutí jako součást procesu tvorby nové identity*“, co tím myslí, lze vysvětlit i na banálním příkladu vyhození či úplném zničení fotografií bývalého partnera, opravdu tím ale zapomeneme? Autorky Ineke Wessleová a Michelle Mouldsová přinesly v knize *How many types of forgetting?* zjištění, že zapomínání neznamená ztrátu informace, ale selhání procesu jejího vybavení (Havlůjová, Najbert a kol., 2014, s. 21 – 22) Jak pojímá zapomínání Halbwachs? „*Jestliže subjekt paměti vzpomíná na to, co bylo v určitém rámci, v určité přítomnosti rekonstruováno jako minulost, pak zapomíná na to, co v této přítomnosti rámec nemá.*

---

<sup>24</sup> „Paměť je předpokladem vědomí, trvání a času. Díky ní jsme sami sebou a rozumíme věcem kolem sebe. Kolektivní paměť má pak schopnost neustálé rekonstrukce a reaktualizace.“ (Maslowski, Šubrt a kol., 2014, s. 17 - 19)



*Pakliže přestaneme být členem určité skupiny, vzpomínky, které jsme s touto skupinou sdíleli, blednou, protože jim chybí vnější podněty. Zapomínání souvisí se změnou nebo se zmizením příslušného rámce.“* ( Halbwach, 1925 in Maslowski, Šubrt a kol., 2004, s. 19) Ústy amerického sociologa a filosofa George Herberta Meada doplním následující: „*Minulost je neodvolatelná v tom smyslu, že nemůžeme změnit nebo odčinit věci, které se již staly, ale lidé neustále mění svoje názory a představy mají stále nové významy, které spojují minulost s budoucností.*“ (Šubrt a kol., 2004, tamtéž)

Jako hlavní téma letní školy Ústavu pro studium totalitních režimů (ÚSTR) v roce 2012 byl zvolen Dějepis a rodinná paměť. Diskuze přinesly mnoho závěrů, jeden z nich odpovídá i moji vizi, se kterou jsem se odhodlala psát tuto práci, tedy, že rozhovory s pamětníky prohlubují mezigenerační vztahy, nabízí pozitivní lidské vzory, kulturní vzorce chování i zkušenosti. (Havlůjová, Najbert a kol., 2014, s. 9) Na druhou stranu skrze rodinnou paměť si učitelé v praxi ověřili, že se velmi často dostávají do konfliktu s hodnotami žáků, které přebírají právě z rodiny, kdy velmi často dochází k rozporu mezi oficiálním výkladem historiků, učebnic a subjektivním výkladem rodinných příslušníků. Jak tedy ve vyučování pracovat s co nejobjektivnější rekonstrukcí minulých událostí a s výkladem subjektivním vycházející z úst rodinných příslušníků? „*Školní dějepis by měl zohledňovat oba přístupy, neboť jeho cílem není korigovat vzpomínky rodičů nebo je nahradit historickým výkladem, ale kultivovat historické vědomí žáků.*“ Každý jedinec je individuální a stejně tak je individuální jeho porozumění minulosti, přítomnosti a budoucnosti. (Havlůjová, Najbert a kol. 2014, s. 14) Z příkladů, které jsou k tématu dostupné, se mi jako největší úskalí jeví fakt, že pamětníci či rodinní příslušníci popisují události minulé v porovnání s jimi vybranými negativními jevy dnešní doby, např. vyzdvihují dobu totality z hlediska nižšího počtu narkomanů ve městě, z hlediska vyšší stability zaměstnání. Přizpůsobit si vzpomínky momentální situaci je přirozený jev. Důležité je vzpomínky vnímat účelově a ne jako stoprocentní reprodukci minulosti. (Havlůjová, Najbert a kol. 2014, s. 15)

Přestože z výzkumu vyplynulo, že pouze mizivé procento učitelů skutečně využívá svědectví pamětníků v rámci dějepisné výuky, (Labischová in Havlůjová, Najbert a kol. 2014, s. 11) není to fakt, který mě od užívání vzpomínek ve výuce na prvním stupni odrazuje, je to pouze výsledek výzkumu, který může být v následujících letech jiný. Je třeba hledat přínos vzpomínek a znát jejich limity, přemýšlet o svědectví kriticky. Nad to jsou autoři, kteří ve vzdělávacím kontextu označují vzpomínky jako médium, které je

schopné didakticky nosným způsobem vypovídat o historii. (Beneš, 1995, s. 83) Například v sousedním Německu jsou vzpomínky pamětníků pokládány za nedílnou součást dějepisné výuky i vzdělávání veřejnosti. V pozitivním významu se vyjádřil Lutz Niethammer, který uvedl, že metoda orální historie umožňuje vytvářet a pokládat nové otázky takové, na které výzkumy doposud neodpověděly. (Obertreis, 2012, s. 11) Niethammer se stal také vývojářem jednoho z prvních projektů vedených metodou orální historie, projektu LUSIR, který mapoval život střední třídy v letech 1930 – 1960 v německém Porúří. Projekt stanovil normy, které jsou užívány do dnes.<sup>25</sup> Za přednost výpovědí pamětníků lze považovat to, že si jejich prostřednictvím žáci vytváří osobnější a živý vztah k minulosti. (Bockschatz in Havlůjová, Najbert a kol. 2014, s. 27) Konstruktivisticky smýšlející pedagogové se shodují, že vyprávování pamětníků přispívá k lepšímu zapamatování učiva nebo jeho snazšímu porozumění, a to díky konkrétnímu obrazu, který nahrazuje jinak abstraktní výklad. Takto koncipované vyučování je přínosné i z hlediska obecně didaktických cílů, kdy je pomocí vzpomínek rozvíjena osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot skrze průřezová témata jako Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana či Mediální výchova. (Märc, Lencová, 2012, s. 108 – 121)

Co mohou žáci výukou, ve které budou uplatněny vzpomínky pamětníků získat? V první řadě rozvíjí vedením rozhovoru sociální inteligenci, jsou si vědomi, že prostřednictvím rozhovoru dochází k upevňování nejen mezigeneračních, ale obecně mezilidských vztahů. Žáci jsou empatičtí vůči pamětníkovi ve smyslu vnímání minulosti z pohledu běžného života. Přemýšlí o významu jednotlivců na poli dějin. Učí se chápat postoje a hodnoty členů rodiny k jejich současnému životnímu stylu a také porovnávají na pozadí historických událostí různé přístupy k životu a jednání lidí ve vypjatých situacích. Za největší úskalí, které takovýto přístup k vyučování může přinést je a) nedostatek času, b) nezkušenost žáků, c) práce s kontroverzními a citlivými tématy. (Havlůjová, Najbert a kol. 2014, 27 – 29) Co ale není ve 20. století kontroverzní téma? Vždy se může žák setkat s tím, že se vyprávění o zdánlivě nekontroverzním tématu, za který lze považovat například život na přelomu 90. let, stane bolestivé. Úkolem pedagoga tak je, snažit se těmito situacím předcházet případně učit žáky krizovou situaci bezpečně zvládnout, mezi základní pravidla patří a) právo neúčastnit se konkrétní aktivity b) učitel má právo aktivitu z bezpečnostních důvodů zastavit, c) účastníci respektují právo na soukromí d) aktivity

---

<sup>25</sup> <https://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/projekte/lusir-online.shtml>

jasně strukturujeme a vytváříme pro ně dostatek prostoru e) užíváme hojně zpětné vazby f) snažíme se i u citlivých osobních témat vést diskuzi na obecné úrovni atd. (Srb, 2007 s. 2). Dále se doporučuje pracovat s rodinnou pamětí, neboť se má obecně za to, že se v rodinách nevzpomíná konfliktně. Rodina je ideální prostředí pro paměťově orientovanou práci nejen proto, že je to prostředí, ve kterém se primárně formují vztahy, ale také proto, že rodina drží pohromadě několik generací nejenom po pokrevní stránce, ale i z hlediska symboliky a dalších afektivních vlivů. (Halbwasch a Coenen Huther (1994) in Amadini 2015, s. 37) Rodina představuje unikátní systém, kdy rodiče mohou předávat dědictví svým dětem s důrazem na pocit sounáležitosti a zároveň pokračovat v budování vlastní historie. Prostřednictvím rodinné paměti se nepředávají pouze informace o tom, co se stalo v minulosti, ale je to způsob, jakým se rodiny stávají etickou jednotkou současnosti. (Amadini, tamtéž) I rodinná paměť může vyvolat konflikt ve chvíli, kdy se žák necítí komfortně v situaci, kdy má své rodinné vzpomínky porovnat se vzpomínkami spolužáků. Modelovým příkladem vyvolávající konflikt může být například vzpomínka pamětníka, příslušníka bezpečnostních složek, člena komunistické strany atp., tedy pamětníka v roli, s ohledem na dobu, negativně přijímanou, kdy u studentů často dochází k názorové radikalizaci, který následně vyvolá hádku ve třídě (Havlůjová, Najbert a kol., 2014, tamtéž). Morávková (2012, s. 50) však uvádí, že na vyvolání konfliktních situací mají vzpomínky prarodičů zanedbatelný vliv. Zdrojem konfliktních situací je spíše nevhodné klima školní skupiny.

## **6.2 Doporučení pro práci s pamětníkem**

V této podkapitole shrnu doporučení pro samotnou práci žáka s pamětníkem. Získávání vzpomínek pomocí rozhovoru, je určitým způsobem specifické a v určitých rysech se shoduje s vědeckou výzkumnou metodou orální historie, ačkoliv samotná metoda orální historie vzpomínky jako takové pro účely vědecké práce neuznává, jelikož cílem orální historie je postihnout celou osobnost narátora nikoliv redukovat jeho vyprávění pouze na vybavení si vzpomínek. (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, s. 76) Cílem této práce však není využít vzpomínky pamětníků pro vědecké účely, ale pro školní účely, konkrétně pak jako motivaci a nadále skrze samotný rozhovor prohloubit mezigenerační dialog. Pro zvýšení úspěšnosti je vhodné žáky na samotný rozhovor připravit. Inspiraci a tipy pro vedení rozhovoru, jsem hledala jednak v metodice pro orální historii, která je zpracována Českou asociací orální historie, o. s., (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, s. 193) dále pak

na portálu Moderní dějiny a v různých diplomových pracích. Smyslem rozhovoru je získat pamětníkův příběh pro účely vlastní další školní nevědecké práce.

Jaké zásady, během rozhovoru ctít? Učitel by měl předem vědět, jaký konkrétní výstup z projektu, ve kterém budou užity vzpomínky, vzejde. Ať už se jedná o projekt, jehož výstup bude prezentován pouze v třídním kolektivu nebo o projekt, který směřuje k okresní, krajské či celorepublikové prezentaci, učitel by měl vždy seznámit žáky s právem každého jedince na ochranu osobních údajů ve smyslu Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.<sup>26</sup> Žák by měl ke každému narátorovi přistupovat jako k jedinečné individualitě.

Jak se na samotný rozhovor připravit? Je vhodné připravit si kostru otázek ještě před samotným rozhovorem. Otázky by měly být vytvořeny, tak aby se zamezilo jednoslovné odpovědi ano/ne (vyvarovat se uzavřeným otázkám). Žákům můžeme předem nabídnout výrazy užívané pro otevřené otázky (jak, proč, jakým způsobem). Vždy je dobré mít připravenou povzbuzující otázku *jak to bylo dál*. (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, s. 101 - 103) Doporučuji najít také vhodnou dobu, tedy čas, kdy má jak pamětník, tak tazatel dostatek prostoru na realizaci rozhovoru a zároveň zajistit příjemné prostředí.

Doporučení k samotné realizaci. Je doporučeno seznámit pamětníka s účelem, pro který bude rozhovor poskytovat a zeptat se ho, zda souhlasí poskytnutím rozhovoru právě pro tyto účely. Je dobré dotázat se pamětníka, zda si mohu během rozhovoru odpovědi na předem vytvořené otázky zapsat, to zajistí také linii souslednosti. Otázky by měly být kladeny jednotlivě. V úvodním odstavci metodiky<sup>27</sup> je doporučeno začít s pamětníkem vyprávění od dětství, na tom se shodují i Vaněk, Mücke a Pelikánová (2007). Metoda orální historie upozorňuje, že kvalitu rozhovoru může ovlivnit věkový rozdíl mezi tazatelem a narátorem. Právě zhruba stejný věk zajistí rovnocennost mezi oběma činiteli rozhovoru (v případě, kdy jsou oba účastníci zhruba stejně staří je úskalí moralizování minimální). Nejčastěji jsou však rozhovory vedeny tazateli, kteří jsou i o dvě generace mladší. Tazatel by měl dát najevo, že jsou pro něj zážitky narátora poutavé, zajímavé. Je potřeba připravit mladší tazatele na fakt, že senior většinou mluví pomalu a s rozvahou a že

---

<sup>26</sup> Pro účely zákona č. 101/2000 Sb. se v § 4 a) osobním údajem rozumí jakákoliv informace týkající se určeného nebo určitého subjektu údajů, kterým lze přímo či nepřímo identifikovat fyzickou, fyzilogickou, psychickou, ekonomickou, kulturní nebo sociální identitu a za b) za citlivý osobní údaj, který umožňuje přímou identifikaci je považován takový údaj, který vypovídá o rasovém nebo etnickém původu, politických postojích, členství v odborových organizacích, náboženském a filozofickém přesvědčení atd. Celé znění dostupné na [https://www.uoou.cz/files/101\\_cz.pdf](https://www.uoou.cz/files/101_cz.pdf)

<sup>27</sup> <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/metodika-zaznamu-rozhovoru-s-pametniky/>

je možné, že dojde k neporozumění některým generačním jazykovým výrazům. (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, s. 98) Rozhovor by měl být veden formou aktivního naslouchání, které je možno dávat nejevo citoslovci jako „hmmm“ a dalšími podobnými jazykovými výrazy či pokyvováním hlavy jak uvádí také Kašičková (2015, s. 18)

Jelikož má být rozhovor veden mezi vnukem a prarodičem, dá se předpokládat, že k níže uvedeným problémům nejspíše nedorazí, neboť je obecně vzato, že vnouče do jisté míry zná své prarodiče a jelikož má možnost volby, vybere si pro rozhovor takového s prarodičů, u kterého předpokládá hladký průběh. Zde je výčet nejčastějších problémů dle Vaňka, Mückeho, Pelikánové (2007, s. 92) se kterými se tazatelé ve vztahu k pamětníkovi může setkat. Jedná se především o pamětníkovu neochotu, k poskytnutí jakéholiv rozhovoru a to z důvodu pevného rozhodnutí nevracet se již více do minulosti. Dále mohou v uskutečnění rozhovoru bránit problémy spojené s věkem, zdravotním, fyzickým či psychickým stavem. Pamětník může být také zatrpklý vůči vlastní minulosti, to se dá však odbourat přesvědčením pamětníka tazatelem, že právě pamětníkovi vzpomínky mohou být pokládány za cenné a nezastupitelné pro další generaci. Autoři uvádí i další problémy, ale ty už zcela zřetelně souvisí s metodou orální historie ve smyslu obavy z mediálního zájmu po zveřejnění rozhovoru apod. S takovou situací na úrovni mnou navrhovaného projektu nepočítám. K určitým negativním jevům může dojít i ze strany tazatele, tedy vnoučete, nicméně je vzhledem k věku žáků nepředpokládám, přesto je však uvedu. Za jednu z častých chyb lze pokládat bagatelizaci, tedy jakýsi komentář ze strany vnuka, který se dá považovat za nevhodný, protože ve svém pojetí sníží hodnotu narátorovi výpovědi. Vaněk, Mücke, Pelikánová (2007, s. 88 – 89) takové uvádí jako častý nešvar diagnostikování, zkoušení, interpretaci ve smyslu „myslím, že jste chtěl říci...“, moralizování a intelektualizaci, tedy vysvětlení proč pamětník jednal, tak jak jednal.

Jak dále zpracovat získané informace? Za velice důležité považuji vést žáky k porozumění skutečnosti, že: *„Rozhovory vychází z minulých prožitků jednotlivce, jsou ovlivňovány časovým odstupem, ale i prostředím, ve kterém vznikají, závisejí na osobních motivech dotazovaného, a proto jsou údaje v nich obsažené v porovnání s jinými prameny bytostně subjektivní.“* (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, s. 20 – 21) Předpokládám, že takové porozumění nebude pro žáky jednoduché, neboť žáci mladšího školního věku často považují subjektivní názory za objektivní, nicméně toto je velice důležitý didaktický

moment, se kterým lze pomocí vhodných metod pracovat. Učitel se může inspirovat například v publikaci Stradlinga, kterou uveřejnilo MŠMT jako příručku pro učitele.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/multiperspektivita-ve-vyucovani-dejepisu-prirucka-pro-ucitele?highlightWords=Stradling>

## 7 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Rámcový vzdělávací program je vypracován na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha (2001). Do školského systému<sup>29</sup> v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004 (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015.<sup>30</sup>

Rámcové vzdělávací plány stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání všeobecného a odborného, a to podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Tento realizační programový dokument (dále jen ŠVP) si vytváří každá škola za podmínky souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Školský vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a musí odpovídat nejnovějším poznatkům pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřené věku a rozvoji vzdělávaného. Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo po projednání s příslušnými ministerstvy.<sup>31</sup>

### 7.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) vymezuje obsah základního vzdělávání jako souhrn lidského poznání didakticky zpracovaný pro úroveň základního vzdělávání, poskytující žákům spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. (Průcha, 2009, s. 76) Základní vzdělávání ve svém pojetí povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních, 1. stupeň a 2. stupeň. 1. stupeň je pojat jako místo, kde se žáci naučí povinnému, pravidelnému a systematickému

---

<sup>29</sup> Školský systém je propojený komplex škol a školských zařízení zajišťující formální vzdělávání. (Průcha, 2009, s. 56)

<sup>30</sup> <http://www.nuv.cz/t/rvp>

<sup>31</sup> <http://www.nuv.cz/t/rvp>

vzdělávání za pomoci činností praktického charakteru, které mají žáky naučit vhodnou cestu řešení problémů. (RVP ZV, 2005, s. 12)

RVP ZV dále zavazuje plnit klíčové kompetence, jimiž je nutno vybavit všechny žáky v průběhu školního vzdělávání. Kompetence je schopnost, dovednost řešit úkoly v různých životních situacích. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 129). RVP ZV konkrétně stanovuje cílové požadavky na úroveň jednotlivých kompetencí žáků základních škol. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Osvojování klíčových kompetencí je celoživotní proces a tak nelze kompetence, které si osvojí žák během procesu vzdělávání na úrovni základního vzdělávání považovat za ukončené. Klíčové kompetence jsou provázané, k jejich utváření a rozvoji směřují veškeré aktivity vyplývající ze vzdělávacího obsahu, který ve škole probíhá. (RVP ZV, 2005, s. 14 – 17)

Dále RVP ZV stanovuje devět vzdělávacích oblastí, kde vymezuje konkrétní obsah vzdělávání. Každá vzdělávací oblast je samostatně charakterizovaná, na charakteristiku navazují cíle, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí a stanovuje očekávané výstupy, které je nutno plnit, a jsou závazné k 5. a 9. ročníku. Očekávané výstupy jsou svou povahou měřitelné, a to na základě učiva, které je strukturováno do tematických okruhů. (RVP ZV, 2005, s. 18).

### **7.1.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět**

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Žáci se skrze tuto oblast učí vnímat lidi, vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat, přemýšlet o nich a chránit je. Na základě poznání sebe, svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům (včetně situací ohrožení), učí se vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných. Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků, vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. (RVP ZV, 2005, s. 37)



Vzdělávací oblast člověk a jeho svět je členěna do pěti tematických okruhů. Jak bude vzdělávací oblast koncipována jako předmět je na uvážení školy, ŠVP umožňuje vytvářet různé varianty, proto se na školách lze setkat s různým pojetím. Podle charakteru školy je tak oblast rozčleněna a) jako předmět prvouka v prvním až třetím ročníku, kdy se učivo vybírá ze všech tematických okruhů, ve čtvrtém a pátém ročníku pak lze okruhy rozdělit do předmětů vlastivěda a přírodověda nebo b) lze předmět vyučovat jako jeden celek (tamtéž) jako je tomu například na Fakultní základní škole prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK viz učební plán 1. – 5. ročník.<sup>32</sup>

### 7.1.2 Tematické okruhy

Jedním z cílů tematického okruhu Místo, kde žijeme je postupně rozvíjet národní cítění a vztah k naší zemi, žáci se učí chápat vztahy v rodině, obci a celé společnosti. Tematický okruh Lidé kolem nás je morálně zaměřen, otázka tolerance, pomoci a úcty je pro tento okruh klíčová. (RVP ZV, 2005, tamtéž) Jedním z hlavních problémů dnešní doby je demografické stárnutí populace. (Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 – 2017, 2014, s. 3) Projekty s účastí seniorů vedou k upevňování vztahů mezi dětmi a seniory, budují přirozenou úctu a snášenlivost. Pozitivní zkušenost s jakoukoliv formou setkávání seniorů a žáků je na některých školách, které se účastní různých projektů, patrná. Příkladem dobré praxe jsou projekty mezigenerační solidarity brněnské Základní školy Bakalovo nábřeží, které probíhají od roku 2012.<sup>33</sup> Poslední z tematických okruhů, o který se lze opřít v empirické části této práce, je okruh Lidé a čas, který se zabývá tématem různých proměn v čase. Podstata tematického okruhu jde ruku v ruce s podstatou projektu, který je vypracován v empirické části. Cílem obojího je zvýšit zájem žáků o minulost, žáci samostatně vyhledávají a získávají informace, zkoumají dobové materiály a využívají k tomu pomoc seniorů, ať už z vlastní rodiny nebo z širšího okolí. Projekt dále podporuje cílové zaměření oblasti, a to v bodech jako je a) utváření pracovních návyků v samostatné i kolektivní činnosti, b) orientace ve světě informací v časovém a místním kontextu historických i aktuálních informací, c) rozšiřování slovní zásoby o v dnešním pojetí již zastaralá, ale v kontextu seniorské generace stále aktuální slova, d) tolerantní chování, konkrétně pak respekt vůči fyzickým projevům stáří, e) vlastní prezentace v duchu posílit samostatné a sebevědomé vystupování a v neposlední řadě f) projekt dává žákům dostatek prostoru pro bádání v oblasti, která žáka zajímá, která se

<sup>32</sup> <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/charakter-vyuky/ucebni-plan/1-5-rocnik/>

<sup>33</sup> <https://www.bakalka.cz/projekty-mezigeneracni-solidarity>

žákovi líbí a která mu může pomoci orientovat se do vlastní budoucnosti.(RVP ZV, 2005, s. 38)

### **7.1.3 Očekávané výstupy a učivo**

Zde nebudu vypisovat všechny očekávané výstupy (dále jen „OČV“), pouze ty, které žák aktivní účastí v projektu může plnit. Z tematického okruhu Lidé kolem nás se jedná o OČV kdy žák a) rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi, b) projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem a i nedostatkům (tento očekávaný výstup lze trvale prohlubovat nutnou spoluprací se spolužáky v rámci skupinové práce). Z tematického okruhu Lidé a čas se pak jedná o OČV a) rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti, b) uplatňuje základní poznatky o sobě, rodině, a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí, na příkladech porovnává minulost a současnost. Dále uvedu příklady učiva, které lze skrze projekt obsáhnout, a) rodina, mezigenerační vztahy, b) soužití lidí, mezilidská komunikace, c) chování lidí, pravidla slušného chování, d) základní globální problémy, e) současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předmětů denní potřeby případně oslavy státních svátků. (RVP ZV, 2005, s. 39 – 41)

### **7.1.4 Průřezová témata**

Průřezová témata jsou významnou součástí základního vzdělávání. Reprezentují aktuální problémy současného světa. (RVP ZV, 2005, s. 120) Za jeden z aktuálních problémů současného světa, se kterým se pracuje v této práci, lze považovat demografické stárnutí populace. Osobnostní a sociální výchova, mediální výchova či výchova demokratického občana jsou průřezová témata, která můžeme skrzet projekt naplnit. V praktické části naleznete konkrétní cíle, které navrhuji v rámci projektu naplnit.

## 8 Projektová metoda

Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování předem určených témat praktickou činností. Metoda je odvozena z pragmatické pedagogiky, což je pedagogický směr, založený J. Dewey, vycházející z pragmatické filozofie, která byla od konce 19. stol. do 50. let 20. stol. nejrozšířenější v USA. Pragmatická pedagogika chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, s nimiž se člověk setkává v běžném životě. Tento pedagogický směr se opírá o zkušenost daného jedince. Zkušenost je nástrojem k odkrývání problémů a jejich následného řešení. Významným představitelem tohoto hnutí v České republice byl Václav Příhoda (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 216 a 226). Nespornou výhodou projektové metody je možnost pracovat na vyšší úrovni kognitivních operací. Na základě Bloomovi taxonomie kognitivních cílů projektová metoda nabízí pracovat nejen na úrovni zapamatování a porozumění, ale i aplikace, tedy schopnost řešit problém na základě porozumění, analýzy, která umožňuje odvodit zákonitosti, hodnocení, které se opírá o nacházení vlastních inovativních řešení a tvoření. Projektová metoda silně posiluje klíčové kompetence a má velmi pozitivní vliv na sociální dovednosti žáků. Za další výhody je považovaná přímá zkušenost žáka. Projektové vyučování uvádí žáka do situací, které aktivně řeší, není pouze příjemcem řešení, projektová metoda je sama o sobě vysoce motivačním prvkem, klade důraz na prožitek a smyslové vnímání, podporuje osobní rozvoj a pomáhá utvářet vlastní sebepojetí. (Kubínová, 2002) Pro pojmy projektová metoda a projektové vyučování není nikde ustanoveno, jak který používat, podle definic se mi jeví projektová metoda nadřazena projektovému vyučování. Projektové vyučování je definováno následovně: „*Projektové vyučování je komplexní metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci.*“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 7) Za velkým přínos projektového vyučování pro vlastní pedagogickou praxi považuji možnost rozvíjení vlastního nadhledu a rozsáhlejší prostor žákovské realizace v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

### 8.1 Typy projektů

Slovo projekt, projektové vyučování, je poměrně často skloňováno. Považuje se za jeden z „*účinných prostředků naplnění cílů současné školy.*“ (Dvořáková, 2009, s. 103)

Soukromé školy se na svých webových stránkách pyšní spojeními učíme v projektech<sup>34</sup>, projektová výuka apod. Ondřej Šteffl projektové vyučování mediálně<sup>35</sup> silně propaguje až tak, že příběh, jak děti stavěly v rámci projektu psí boudu, zná téměř celá laická veřejnost. Jaké jsou tedy typy projektů, se kterými se lze na základních školách setkat nejčastěji? Jedná se o projektové vyučování realizované v průběhu celého roku např. projektový den, projektový týden. Projekt se může odehrávat napříč ročníky nebo jen v jednom, může se odehrávat ve třídě nebo v prostorách celé školy. Vzhledem k větší časové náročnosti, je dobrým místem pro realizaci projektu i škola v přírodě, školní výlet, muzeum atd. Projekty dále dělíme na individuální a skupinové. Zásada úspěšného projektu zůstává neměnná, cílem každého projektu je, učit žáky samostatně vyhledávat informace a následně je zpracovat. Výsledkem projektu je hmotný produkt, což je velký motivátor žákovské činnosti, samotná vnitřní motivace a její evokace je tak nejdůležitější úkol pro pedagoga, neboť by měl být schopen vytvořit takový projekt, který právě vnitřní motivaci u žáka vyvolá a během projektu tuto motivaci dále sytit. Velkou výzvou pro pedagoga také je vyvolat u žáka osobní zájem o informace, protože právě ty informace, které jsou pro žáka osobně významné, se kterými má zkušenost, jsou ty, kterým bude věnovat největší pozornost. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 9 - 19)

## **8.2 Potenciál projektového vyučování k navázání mezigenerační spolupráce**

*„Projektové vyučování můžeme z nejobecnějšího pohledu definovat jako specifický model vyučování, ve kterém žák převzal zodpovědnost za svůj úkol a samostatně realizuje konkrétní produkt.“* (Dvořáková, 2009, s. 102) Dvořáková upozorňuje na změnu sociálního vztahu žák a učitel a také na otevřenost projektového vyučování dalším organizacím a institucím, což dokládá hluboký smysl této práce rozvinout v budoucnu mezigenerační spolupráci školy, konkrétně prvního stupně s např. obecně prospěšnou společností, případně lze přemýšlet i o samostatném školním dobrovolnickém programu vybízející seniory k podílení se na školním vyučování. Školní dobrovolnický program ve svém širokém záběru koresponduje s vládním NAP, kdy se do budoucna budou jednotlivé resorty nadále snažit o financování dobrovolnických programů, což si stanovily ve svých strategických cílech. Za hluboké opodstatnění zařazení projektu do výuky dále považují

---

<sup>34</sup><https://www.scio.cz/scioskoly/principy.asp>; <http://www.smp-jm.cz/koncepce>;  
<http://www.skolamysl.cz/principy-skoly/>; <http://www.skolaletokruh.cz/nase-skola/metody-vyuky/>

<sup>35</sup><http://domaci.ihned.cz/c1-65348320-skola-majitele-scio-ma-za-sebou-prvni-rok-ucitelum-se-rika-pruvodci-a-deti-vymysleji-vlastni-parazity>

šíření myšlenky učení se pro poznání a porozumění, nikoliv pro známku. Projektové vyučování má svá negativa a setkává se s častou kritikou nedostatečnosti v rovině teoretických poznatků (Dvořáková, 2009, s. 103), které jsou tradičně často vyžadovány z řad rodičů v obavě z neúspěchu dítěte při testových přijímacích zkouškách požadovaných pro vstup do dalšího vzdělávání. Nešvarem české společnosti je takzvaný výběr méně trnité cesty, což se v praxi projevuje tak, že žáci především vyšších ročníků odmítají pracovat na projektech z důvodu nedostatečné vybavenosti dovednostmi, které by umožnily prakticky řešit problémy, a žádají tak učitele o transmisivní výuku. (Dvořáková, 2009, tamtéž)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 9 Projektové vyučování na téma Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968

Projektové vyučování (dále jen „Projekt“) na téma Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968, je určeno pro žáky 4. a 5. ročníku základních škol. Projekt jsem vypracovala na základě vlastní studijní praxe, kdy jsem vypožadovala, že žáci se umí nadchnout pro práci s historickými událostmi tehdy, kdy jsou oni sami aktivními příjemci informací, nikoliv pouze pasivními, tedy tehdy, kdy žáci sami zpracovávají atraktivní formou informace ke konkrétnímu historickému období a nejsou pouze v roli příjemce výkladu. Na základě pozorovaných i odučených hodin předmětu Člověk a jeho svět na Fakultní základní škole prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jsem dospěla k závěru, že prožitek a zkušenost žáka prvního stupně je pro budování zájmu o historii nejdůležitější. Cílem Projektu je motivovat žáky k zájmu o historii skrze prožitek, budovat u nich schopnost vyhledávat informace a prohlubovat mezigenerační dialog. Výstupem celého Projektu je výstava žákovsky zpracovaného materiálu k roku 1968 za účasti seniorů, podílejících se na průběhu projektu. Projekt má za cíl zvýšit zájem žáků učit se od svých prarodičů. Jak říkají Matějček a Dytrych (1997): *„Prarodiče jsou přirozeně nositeli rodové tradice, jsou pamětníky nejen toho, co sami zažili, ale i toho, co slyšeli od svých předků, a toto vyprávění je pro vnuky srozumitelnější a poučnější než mnohé kapitoly z učebnice dějepisu.“*

### 9.1 Celkový popis projektu Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968 včetně jeho cílů

Níže popisuji celkový koncept Projektu, pro přehlednost užívám nástroj tabulky. Tabulka shrnuje následující základní údaje: název Projektu, věkové určení a časové rozvržení. Dále pak stručně nastiňuje průběh realizace včetně místa realizace. Z didaktického hlediska stanovuje cíle Projektu, zasazuje Projekt do příslušné vzdělávací oblasti, zahrnuje tematické okruhy a stanovuje učivo, dále pak vymezuje, jakého naplnění průřezových témat můžeme skrze Projekt dosáhnout a jaké klíčové kompetence Projekt prohlubuje. Jsou zde uvedeny metody a formy výuky, pomůcky, zdroje. Je zde stanoveno, co je výsledným produktem projektu a také mnou doporučené hodnocení, které může být individuálně přizpůsobeno konkrétním potřebám žáků.

Název projektu	Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968
Ročník	4. a 5. Ročník
Časové rozvržení	<p>Tři týdny / 7 vyučovacích hodin</p> <p>1 týden / 2 vyučovací hodiny čjs</p> <p>2 týden / 3 vyučovací hodiny čjs</p> <p>3 týden/ 2 vyučovací hodiny čjs</p> <p>Zásada: zasadit evokační hodinu vhodně k časové možnosti žáků setkat se seniorem (zdůraznit možnost využít skype, telefon)</p> <p>Doporučení: je dobré o záměru mezigenerační spolupráce informovat dvoufázově rodiče a) samotná práce seniora a žáka b) po zadání tématu žákům informovat rodiče o termínu výstavy pro případ, že senior nebydlí ve stejném městě<sup>36</sup> a bude mít zájem o účast na výstavě</p>
Realizace	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evokační hodina / 2 x 45 min (evokace k tématu - práce s videem, zadání projektu, metodika práce se seniorem) <i>Před hodinou se žáci rozdělí do skupin podle preferovaného tématu. Respektují, že každá skupina musí mít stejný počet žáku. Skupiny jsou na téma sport, škola, literatura a hudba.</i></li> <li>2. Individuální rozhovor žáka a seniora mimo školní prostředí</li> <li>3. Hodina zaměřená na sdílení získaných informací, skupinové zpracování plakátu, prezentace plakátu, reflexe práce / 2 x 45 minut</li> <li>4. Hodina zaměřená na individuální zpracování brožury / 1 x 45 min</li> <li>5. Výstava / 2 x 45 min</li> </ol> <p>Doporučení: v rámci mezipředmětových vztahů zařadit výrobu pozvánky do části hodiny českého jazyka a literatury nebo</p>

<sup>36</sup> „Společné třígenerační soužití není v České republice častým jevem, o to méně ve městech.“ (Matějček a Dytrych, 1997, s. 48.) Ačkoliv spolu generace nežijí dohromady, je častým jevem, že prarodiče bydlí nedaleko svých dětí a proto záměrně užívám dané formulace.



	informatiky
Místo realizace	Škola, místo zvolené pro návštěvu seniora
Cíle projektu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák získá základní informace o událostech roku 1968</li> <li>• žák prohloubí vztah k seniorovi na základě rozhovoru, který s ním povede</li> <li>• žák může rozhovorem rozšířit základní historické znalosti, záznamem vzpomínek seniora, kterého si vybral pro spolupráci</li> <li>• žák si osvojí základní pravidla pro komunikaci se starším člověkem</li> <li>• žák ocení hodnotu života seniora, ocení hodnotu svého života, umí popsat výhody a nevýhody každé doby</li> <li>• žák obhájí téma, na kterém pracuje v rámci skupiny před třídou</li> <li>• žák zpracuje vlastní brožuru k danému roku</li> <li>• žáci zrealizují výstavu vlastních prací</li> </ul>
Vzdělávací oblast	Člověk a jeho svět
Tematické okruhy	Místo kde žijeme Lidé kolem nás Lidé a čas
Učivo	Místo kde žijeme <ul style="list-style-type: none"> <li>• rok 1968 v seniorově místně příslušném bydlišti</li> </ul> Lidé kolem nás <ul style="list-style-type: none"> <li>• mezigenerační vztahy, soužití lidí, mezilidská komunikace, pravidla slušného jednání, osvojení zásad pro komunikaci s výrazně starším člověkem</li> </ul> Lidé a čas <ul style="list-style-type: none"> <li>• rok 1968 v Československu, zpracování vzpomínek na život v daném období v oblastech jako je škola, sport, kultura</li> </ul>
Očekávané výstupy	Místo, kde žijeme

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák si uvědomuje místní příslušnost vypravěče, umí danou oblast označit na mapě České republiky, umí pojmenovat příslušný kraj</li> </ul> <p>Lidé kolem nás</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák si je vědom příbuzenského vztahu se seniorem, umí ho pojmenovat</li> <li>• žák, který pracuje se seniorem jiného než příbuzenského vztahu, umí tento vztah slovně popsat</li> <li>• žák toleruje při skupinové práci ostatní spolužáky, jejich tempo i způsob práce</li> <li>• žák respektuje fakt, že má ve skupině každý žák možnost vlastního názoru, je schopen dohodnout se na zpracování pro výsledné řešení</li> <li>• žák respektuje seniora jako sobě rovného člověka a adekvátně k němu přistupuje</li> </ul> <p>Lidé a čas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák uplatňuje poznatky o životě seniora v příslušné době, umí porovnat, co je společné a co je rozdílné pro život jeho vlastní a život seniora v konkrétních činnostech trávení volného času, studia</li> <li>• žák na základě konkrétní situace umí vlastními slovy popsat, proč se tak stalo</li> <li>• pro doložení dějinných faktů se snaží za pomoci seniora pracovat s archivními rodinnými materiály jako jsou pohledy, fotografie, deníkové zápisy, tyto informace dále podkládá relevantními informačními zdroji jako jsou encyklopedie, učebnice, knihy</li> </ul>
Průřezová témata	<p>Osobnostní a sociální výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák prohlubuje sociální dovednosti ve skupině</li> <li>• žák pracuje na mezilidských vztazích</li> <li>• žák si uvědomuje hodnoty spolupráce a hodnoty názorů různých generací</li> <li>• projekt podporuje žákovu dovednost pro učení, jeho</li> </ul>

	<p>schopnost originálně řešit úkoly</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• projekt má velký vliv na budování aktivního naslouchání</li> </ul> <p>Mediální výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• projekt zasahuje do mediální výchovy skrze žákovské přemýšlení o tom, jak byly informace sdělovány dříve, jak jsou sdělovány dnes a jak jsou informace obsažené v různých médiích relevantní</li> <li>• žák využívá potenciálu médií jako zdroje informací</li> <li>• žák se na základě historického kontextu dotýká cenzury jako nástroje k manipulaci společnosti</li> </ul>
Klíčové kompetence	<p>Kompetence k učení</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák vyhledává a třídí informace, propojuje je s informacemi spolužáků, kriticky je vyhodnocuje stejně tak jako výsledky své práce</li> </ul> <p>Kompetence komunikativní</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák vyjadřuje své myšlenky ústně ve skupině i před třídou a to v logické posloupnosti, využívá k tomu písemné podklady</li> <li>• zapojuje se do diskuze, reaguje na výpovědi spolužáků, je schopný obhájit svůj názor</li> </ul> <p>Kompetence sociální a personální</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• účinně spolupracuje ve skupině, je ohleduplný k druhým při jednání ve skupině</li> </ul> <p>Kompetence občanské</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák respektuje výpovědi seniorů</li> </ul>
Formy výuky	Projekt kombinuje frontální výuku, práci ve skupině a individuální práci
Metody výuky	Projektová metoda, práce s videem, práce se vzpomínkami, práce s pracovním listem, brainstorming, RWCT (učíme se navzájem)
Pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učebnice Společnost 5, Dvořáková, Stará, Strašák, Fraus, 2011</li> <li>• Kronika českých zemí 8: 1968 – 2008, Bělina Pavel, Praha: Fortuna Libri, 2008</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obrázky z moderních československých dějin (1945 – 1989), Černý Jiří, Praha: Knižní klub, 2016</li> <li>• Zed': jak jsem vyrůstal za železnou oponou, Sís Petr, Praha: Labyrint, 2007</li> <li>• Portfolio/krabice kam si žáci mohou průběžně zakládat získané informace. Pokud není zavedeno, nachystám žákům euro obal.</li> </ul>
Internetové zdroje k využití ve výuce	<a href="https://www.ustrcr.cz/uvod/srpen-1968/fotogalerie-1968/">https://www.ustrcr.cz/uvod/srpen-1968/fotogalerie-1968/</a> <a href="http://www.totalita.cz/1968/1968.php">http://www.totalita.cz/1968/1968.php</a> <a href="http://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/karel-kryl-3099">http://www.karaoketexty.cz/texty-pisni/karel-kryl-3099</a> <a href="https://www.myjsmetonevzdali.cz/temata/prazske-jaro-a-okupace/prazske-jaro/">https://www.myjsmetonevzdali.cz/temata/prazske-jaro-a-okupace/prazske-jaro/</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9tONeqAPnU8">https://www.youtube.com/watch?v=9tONeqAPnU8</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yy0lPesyGKg&amp;t=155s">https://www.youtube.com/watch?v=yy0lPesyGKg&amp;t=155s</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xkChmtydjzQ">https://www.youtube.com/watch?v=xkChmtydjzQ</a>
Výsledný produkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plakát za skupinu ke zpracovávané oblasti</li> <li>• Brožura každého žáka mapující výpověď jeho seniora podložená reálnými fakty v kontextu současnosti</li> <li>• Výstava</li> </ul>
Hodnocení	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plakát bude podle kritérií níže hodnocen každým žákem individuálně za pomoci předchozí diskuze</li> <li>• Komplexní písemné sebehodnocení celého projektu</li> <li>• Písemná zpětná vazba učitele jednotlivým žákům</li> </ul>

## 9.2 Evokační hodina

Evokační hodina je pro žáky klíčová a většinou rozhodne o tom, zda se žák o daný projekt bude zajímat, bude sdílet nadšení a mít chuť do práce či naopak. Níže je graficky zpracovaný obsah hodiny, kterou stručně představím. Cílem hodiny je seznámit žáky prostřednictvím krátkých ukázek s klíčovou událostí, která se odehrála v 60. letech 20. století. Událost, kterou jsem zvolila jako klíčový bod celého projektu, je vstup vojsk Varšavské smlouvy na územní Československé republiky. Vídeá ukazují, že se lidé bojí, jedná se o vážnou situaci. Emoce postav jsou ústředním tématem diskuze spolu se stručným vyjasněním historického momentu. Dále jsou žáci vedeni k uvědomění, že mezi námi stále žijí pamětníci, kteří tento den prožili, jedná se o reálné postavy s reálnými

příběhy, které si můžeme nechat vyprávět. Žáci budou v hodině vypracovávat otázky, jejichž odpovědi zodpoví jimi vybraní prarodiče či jiní pamětníci z řad rodinných příslušníků. Práce s pamětníkem není stejná jako se spolužákem. Na tuto práci je třeba přípravy, i to je součástí evokační hodiny stejně jako seznámení se s celým projektem a kritérii hodnocení. Jednou z dílčích částí evokační hodiny je sepsáním krátkého volného psaní na libovolně zvolené téma z nabídky škola, sport, literatura a hudba, ke kterému si má dále žák připravit otázky, na které bude chtít znát odpovědi od pamětníků. Otázky slouží k proniknutí z obecné roviny historických dat do roviny volného času, který každý jedinec prožíval individuálně. Téma má pomoci uchopit rozdíly, mezi tehdejšími možnostmi a dnešními, např. co se týče nákupu knih, stojí se ještě dnes fronty? Čtou se pouze tištěné knihy nebo je i jiný způsob?

Cíl hodiny	Žák se prostřednictvím krátké, novodobě filmové a seriálově zpracované ukázky, seznámí s událostí, které se odehrála 21. srpna 1968
Dílčí cíl hodiny	Seznámení s celkovým plánem projektu, včetně obdržení sebereflexních archů
Plán hodiny	1) Kroužek kolem interaktivní tabule / 1 min 2) Spuštění videí / 8 – 10 min 3) Diskuze nad videi v kroužku / 20 min 4) Informace o dané době z učebnice / INSERT <sup>37</sup> / 8 min 5) Zadání projektu / 5 min pauza 6) Volné psaní <sup>38</sup> na téma Já a můj vztah ke zvolenému tématu. O čem můžu psát? / 10 min 7) Metodika práce se seniorem – vyvození na základě dosavadní zkušenosti / 25 min 8) Rozdání podkladů včetně archu k sebereflexi
Časové rozvržení	2 x 45 min ideálně ke konci týdne

<sup>37</sup> Metoda RWCT, kdy si v textu značím informace, zavedeným způsobem. Fajfka = toto už vím nebo jsem si to myslel; plus = informace je pro mě nová a důvěryhodná; mínus = informace je v rozporu s tím, co vím, nebo co jsem si myslel; otazník = informaci nerozumím nebo se chci dozvědět více.

<sup>38</sup> Metoda RWCT, kdy žák píše proud myšlenek bez škrtnutí, stylistické správnosti, gramatické správnosti. Nevrací se k tomu, co již napsal a nepřepisuje.

<p>Otázky k diskuzi během společné evokační aktivity</p>	<p>1) Co mají obě videa společného? <i>Ve videu je záběr na přijíždějící tanky, lidé se bojí, pouští si rádio, poslouchají, co se děje.</i></p> <p>2) Pojďme se nejprve blíže věnovat prvnímu videu - Rebelové. Co se ve videu děje? Umíš popsat emoce, které vidíš ve tvářích obou postav, Alžběty a otce Terezy? <i>Pán stojí a udiveně pozoruje příjezd tanků, vrací se domu, kde sedí u rádia uplakaná Alžběta, poslouchají rádio, muž se vrací otočit ukazatele směru, vrací se zpět domů, celá rodina odjíždí.</i></p> <p>3) Proč myslíte, že Terezy otec otočil cedule ukazující směr? Jaký směr změnil? Co ho k tomu asi vedlo? <i>Aby vojáci nevěděli správný směr. Změnil směr na Prahu. Chtěl chránit svou zemi...</i></p> <p>4) Rodina odjíždí, umíte odhadnout proč? <i>Bojí se, že se jim něco stane, nechtějí tu žít.</i></p> <p>5) K druhému videu, poznal někdo, z jakého seriálu byla ukázka? Co se na videu odehrálo? <i>Babička je na houbách, v lese vidí tank, vyděsí se. Kluci jsou zastaveni vojáky na ulici, myslí si, že se jedná o natáčení filmu. Později pochopí, že je to realita a vyděsí se. Babička se vrací do chalupy.</i></p> <p>6) K čemu babička nabádá? <i>Babička radí dojet na nákup pro zásoby a zapnout rádio.</i></p> <p>7) Proč takové rady? <i>Rádio jako zdroj informací.</i></p> <p>8) Jak se šíří důležité zprávy dnes? <i>Internetem, z televize, z rádia</i></p> <p>9) Myslíte, že jsou obě události zfilmovány na základě skutečnosti <i>Asi ano</i></p>
<p>Seznámení s projektem</p>	<p>Dne 21. srpna 1968 došlo k okupaci Československé republiky. Více informací máme v učebnici. Přečtete si. Celé téma projektově zpracujeme. Jaké máme další zdroje</p>

	<p>informací než učebnici? Kde nebo od koho můžeme čerpat? Napadá Vás někdo, koho můžeme přímo oslovit?</p> <p>Vaším úkolem je, přes víkend oslovit svoje prarodiče a zjistit od nich co nejvíce informací na téma škola, sport, literatura a hudba podle toho, jak jste se zapsali do skupin. Můžete využít skype<sup>39</sup> apod.</p> <p>Další hodinu budete informace získané od prarodičů zpracovávat ve své skupině. Ptejte se prarodičů na dobové předměty, pohledy, fotografie, noviny, deníky. Výstupem skupiny bude prezentace Vašeho tématu za pomoci plakátu, který poskytne základní informace ověřené učebnicí, encyklopedií, kronikou, internetovým zdrojem, atd. V následující hodině se pokusíte zpracovat vlastní brožuru, jako vlastní studijní podklad k danému roku v kontextu rodinné historie. Na závěr celého projektu vystavíme jak plakáty, tak brožury a pozveme prarodiče, se kterými budete moc na téma roku 1968 hovořit.</p>
Metodika práce se seniorem	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Na rozhovor se předem připravím. Mohu využít některé z otázek, které navrhuje učitel. Je dobré, abych si navrhl některé otázky sám. Zamyslím se nad tím, co bych mohl říct k mému tématu já sám v dnešní době.</li> </ul> <p><i>Pokud mám téma literatura, vybavím si, jaké čtu knížky, kde knížky kupuji, kdo je autorem knížek, je to český autor nebo zahraniční (toto jsem si zpracoval ve Volném psaní)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Na rozhovor předem připravím vybraného člověka staršího 60 let, babičku, dědečka, apod., můžeme použít nadřazené slovo prarodiče, či označení senior. S výběrem mi může pomoci maminka nebo tatínek, pokud si nejsem ihned jistý. Zavolám vybrané osobě, abych si s ní/ním domluvil/a na čase, který nám oběma vyhovuje. Během přípravy na rozhovor seznámím seniora s důvodem návštěvy a</li> </ul>

<sup>39</sup> Kontakt na dálku tedy prostřednictvím telefonů a internetu je v současné době běžný, klade se důraz na to, aby byl častý a pravidelný, má sváteční ráz a pro vnoučata je velmi dobrý (Matějček a Dytrych, 1997, s. 48)

	<p>s tématem, na který bych se rád zeptal. Uvedu příklad: <i>Ahoj babi, jak se máš? Chtěla jsem tě poprosit o pomoc s prací na projektu, který mám do školy. Týká se roku 1968. Byla bych ráda, kdyby jsi mi mohla o tomto roce vyprávět. Mám téma sport, myslíš, že si vzpomeneš, jestli byla nějaká významná sportovní událost, nebo třeba jak jsi i ty sama sportovala? Přišla bych zítra. V kolik hodin máš čas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Na návštěvu nebo pro skype si připravím tužku a papír, na který si budu dělat poznámky. Ověřím si u seniora, že mu/jí nevadí, že si udělám poznámky.</li> <li>❖ K rozhovoru si můžeme udělat čaj a nachystat sušenky.</li> <li>❖ Pokud není senior na rozhovor natěšený, vidím, že se na vyprávění necítí, můžu položit otázku na dětství, svatbu apod.</li> <li>❖ Jsem připraven na možnost, že se senior k některým událostem během vyprávění znovu vrátí, protože si nemůže momentálně vzpomenout, co chtěl říct.</li> <li>❖ Je možné, že bude některé informace opakovat.</li> <li>❖ Je dobré psát si poznámky, abych mohl seniorovi připomenout, o čem mluvil naposledy.</li> <li>❖ Seniora také mohu motivovat pozvánkou na plánovanou výstavu.</li> <li>❖ Pokud se senior na vyprávění necítí, respektuji to. Můžeme si zahrát hru.</li> </ul>
Ukázka otázek	<p>Dědo, vzpomeneš si, co si dělal v roce 1968? Kolik ti bylo let? Kde jsi bydlel? Měl jsi už babičku? Co dělala tvoje maminka a táta.</p> <p>My jsme si ve škole pouštěli videa, byly na nich tanky, mluvili jsme o okupaci sovětským vojskem? Vzpomeneš si na tuto dobu?</p> <p>Co to vlastně přesně bylo ta okupace? Umíš mi to vysvětlit?</p> <p>A ty jsi taky viděl nějaký tank? Jak ses dozvěděl, že se něco děje? Měli jste rádio? A televize nebyla? Jak ses cítil, plakal jsi?</p>



	A jak jsi jinak žil v tomhle roce? Kde jsi pracoval? A jaké jsi měl koníčky, četl jsi knížky?
--	---

### 9.3 Hodina sdílení informací od seniorů

Tato hodina je otevřena například společným kruhem, ve kterém mohou žáci sdělit své bezprostřední dojmy z rozhovoru, dále jsou žáci usazeni do skupin, dle témat na kterých pracovali. Každá skupina obdrží pokyny pro práci a kritéria hodnocení. Pokyny k práci se společně vyjasní, dále pak pracuje každá skupina samostatně. Během práce jsou žáci vedeni k porovnání odpovědí, které získali, jejich sumarizaci a doplnění či redukci z monografií. Následuje zpracování nejdůležitějších informací na plakát a jeho prezentace. Závěrečná reflexe slouží k uvědomění si, o jaké nové informace žák rozšířil svoje znalosti a jak se žákovi dařila spolupráce ve skupině s ostatními spolužáky.

Cíl hodiny	Žák v dialogu ocení hodnotu života a svobodu.
Plán hodiny	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Úprava učebny pro práci ve skupinách. Zasedací pořádek podle rozpisu skupin. Materiál nachystaný na lavici. (během přestávky, se zvoněním jsou již žáci na místech)</li> <li>2. Každá skupina vyšle jednoho člena, který si přijde pro zadání. Zadání si projdeme společně, vyjasníme si případné nejasnosti. Seznámení s kritérii hodnocení.(5 min)</li> <li>3. Porovnání volného psaní a výpovědi seniora (5 – 7 min)</li> <li>4. Diskuze ve skupině (12 - 15 min)</li> <li>5. Ověřování informací (10 min)</li> <li>6. Zpracování informací na flip (20 min)</li> <li>7. Prezentace (20min)</li> <li>8. Reflexe (10min)</li> </ol>
Časové rozvržení	2 x 45 min v jednom dni
Společné zadání do skupin (čas je rozvržen pro počet 5 žáků/skupina )	<p>Vezmi si k ruce volné psaní, porovnej ho s výpovědí seniora. Pokud potřebuješ, zapiš si poznámky, myšlenky. Věnuj práci 5 minut.</p> <p>Diskutuj s kamarády ve skupině společné znaky tvé a seniorovi</p>

	<p>výpovědi. Reflektuj odlišnosti. Z čeho se lidé v roce 1968 radovali, co mohlo být prima a co mohlo lidi utiskovat, vyvolávat v nich strach? Porovnej s dnešní dobou. Dobře si rozložte čas. Zvolte si zapisovatele klíčových myšlenek, bodů, postřehů. Hlídejte si čas, věnujte diskuzi max. 15 min.</p> <p>Objevují se v informacích společné rysy? Vyberte společné znaky, které charakterizují rok 1968. Ověř si v kronice / na internetu, zda je informace pravdivá. Rozložte si síly, kdo bude ověřovat informace v kronice a kdo na internetu? Kdo je zapíše? Na práci máte 10 minut.</p> <p>Shromážděné informace zpracujte jako společný výstup pro danou oblast. Vystihněte náladu doby. Pohlídejte si čas, pomůže ti časoměřič? Udělejte si osnovu prezentace. Máte 20 minut.</p> <p>Prezentuj svoji práci. Každá skupina má 5 minut.</p>
Reflexe skupinové práce	<p>Každý z žáků obdrží barevný lepící lísteček. Úkolem je umístit lísteček tomu plakátu, který se jednotlivci jeví jako komplexně nejzdařilejší.</p> <p>Kritéria hodnocení:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. vizuální zpracování plakátu</li> <li>2. jazyková úroveň prezentace</li> <li>3. informační obsah sdělení</li> </ol>
Sebereflexe	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pracoval jsem, jak nejlépe jsem uměl? Desítka označuje maximální možný výkon. Ohodnot' se. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</li> <li>2. Jakou jsem měl úlohu při práci ve skupině?</li> <li>3. Měl jsem dostatek prostoru vyjádřit svoje myšlenky?</li> <li>4. Co už jsem věděl, než jsem začal pracovat ve skupině?</li> <li>5. Co dalšího jsem se prací ve skupině dozvěděl?</li> </ol>

## 9.4 Hodina zaměřená na zpracování brožury

Tato hodina je oproti předchozí zaměřena na individuální zpracování tématu každým žákem. Žák může naplno uplatnit veškeré informace, které během předchozích hodin a z rozhovorů načerpal. Výstupem hodiny je zpracovaná brožura, která konkretizuje úhel pohledu individuality, reflektuje historické události na pozadí rodinné paměti a upevňuje mezigenerační vztahy. Žák může uložit brožuru do společné rodinné knihovny. Brožura může být pro žáka i seniora inspirací k vytvoření další práce na pozadí rodinné historie, tradic. Brožura není koncipovaná jako uzavřená věc, naopakvčec, která žije a kterou lze nadále rozšiřovat a doplňovat. Brožura může sloužit jako reflexe postupného vývoje postojů a hodnot autora. Bude si žák informace vykládat stejně i další rok? Na střední škole případně na vysoké škole nebo se postoj k nim změní?

Cíl hodiny	Žák zpracuje brožuru, ve které zohlední doposud nabyté informace v kontextu vlastní rodiny.
Plán hodiny	1. evokace – aktivizace ústředních myšlenek minulé hodiny (7min) 2. zadání práce, příprava pomůcek (3min) 3. vlastní práce (30 min) 4. reflexe (5 min)
Časové rozvržení	45 min
Zadání pro žáky	Žáci mají k dispozici papíry velikosti A6, které po svázání vytvoří brožuru. Náležitosti pro brožuru:  1. titulní stránka (titulní stránka obsahuje název brožury, jméno autora, rok vypracování)  2. rok 1968 v základních faktech (cenzura, okupace, komunismus, stručná charakteristika školství, sportovního dění, literatury a hudby)  3. výtah z vyprávění (místo, kde senior žil, jak byl starý, rodinný stav, práce, rodina, nejsilnější vzpomínka)  4. vlastní sumarizace

	5. osobní vzkaz pro seniora			
Reflexe	Kritéria hodnocení			
		Úroveň A Brožura je výborná	Úroveň B Brožura je přijatelná	Úroveň C Brožura je nepřijatelná
	Brožura	Obsahuje zajímavě zpracovanou titulní stranu.	Obsahuje titulní stranu.	Neobsahuje titulní stranu.
		Zaznamenává, co se událo v roce 1968, informace jsou z mé strany maximální.	Zaznamenává, co se událo v roce 1968, informace jsou částečné, daly by si rozšířit.	Nezaznamená, co se událo v roce 1968, neobsahuje základní historický údaj.
		Uceleně představuje seniora, se kterým jsem pracoval/a.	Představuje seniora, se kterým jsem pracoval/a.	Nepodává žádné záznamy o spolupráci se seniorem.
		Vystihuje moji hlavní myšlenku, kterou si z celého projektu odnáším.	Obsahuje postřehy, které si z projektu odnáším.	Neobsahuje žádný záznam.
		Obsahuje vzkaz pro seniora, ze kterého je čitelné	Obsahuje jednoduché, stručné	Nemá poděkování.

		poděkování za spolupráci a ocenění osobních kvalit života seniora.	poděkování.	
--	--	--	-------------	--

## 9.5 Hodina určená pro realizaci výstavy

Poslední část Projektu je organizačně náročnější, nicméně bezesporu neopomenutelná, protože přináší výsledek práce všech účastníků. Pro úspěch výstavy je klíčové s dostatečným předstihem informovat o záměru rodiče, ve smyslu maximální podpory ze strany obslužnosti doprovodit seniory do školy. Výstava by měla být v ideálním případě realizovaná v pondělí z důvodu, že některý ze seniorů nebydlí ve stejném městě nebo potřebuje vyšší míru podpory. Jak každý učitel realizaci výstavy pojme, je na jeho uvážení a podle zkušeností se třídou. Zásadou je, aby tvůrcem výstavy byli žáci, nikoliv, aby sám učitel připravil výstavu mimo vyučování. Níže navrhuji takový postup, který považuji za vhodný včetně využití jediného prostoru, a to třídy z důvodu nenarušení běžného chodu školy. Výstava by měla být volně průchozí s dostatečným počtem židlí pro usazení pamětníků. Průvodcem výstavou je žák, který popisuje svému pamětníkovi, jak pracoval, ať už na brožуре nebo na plakátu. Žáci mohou seznámit prarodiče jedné skupiny mezi sebou, prarodiče mohou vzájemně sdílet jejich vzpomínky a žáci mohou bezděčně naslouchat. Žáci o seniory v novém prostředí pečují a poskytují jim maximální podporu. Po rozloučení a závěrečném poděkování vyprovodí žáci seniory zpět domů. Poslední aktivitou celého projektu je volné psaní na téma Co mi projekt dal, kde se mohou žáci otevřeně vypsát ze svých bezprostředních pocitů, emocí či postojů, nebo popsat čistě nezabarveně fakta, které si žák odnáší.

Cíl hodiny	Prohloubení mezigeneračního dialogu.
Plán hodiny	1. Diskuze, jak třídu upravit, kam umístit plakáty, kam brožury, kde se mohou senioři posadit. Rozdělní práce. (25 min)  (př. Třída je rozdělena na dvě části, v zadní části na síti, jsou v úrovni očí umístěny čtyři plakáty, mohou být doplněny o dobové tiskoviny, které dohledali senioři. V přední části třídy jsou umístěny volně v prostoru čtyři stoly, na kterých jsou brožury,

	<p>dobové předměty, které nelze umístit na zeď, kolem stolů jsou židle pro sazení a klidné přečtení. V knihovničce jsou encyklopedie. Na katedře může být připraveno drobné občerstvení. Vhodné je zapůjčit štendr na kabáty. Výstava může být dokreslena vážnou hudbou nebo hudbou dobovou.</p> <p>2. Seznámení s průběhem výstavy. Každý žák bude o svého seniora pečovat. Je jeho průvodcem výstavou. Seznámí ho s koncepcí výstavy, řekne seniorovi, kam si může odložit kabát, pomůže kabát pověsit, ukáže mu, kde jsou toalety, nabídne občerstvení. Žák seniorovi může pomoci se čtením. Zodpoví na otázky. (5min)</p> <p>3. Výstava. (45min)</p> <p>4. Poděkování a rozloučení. (10min)</p> <p>(v rámci mezipředmětových vztahů může být rozloučení přichystáno žáky v hodině českého jazyka - slohu, ať už písemně nebo ústně, poděkování by mělo zaznít z úst žáků)</p> <p>5. Volné psaní na téma co mi projekt dal (5min)</p>
Časové rozvržení	90 min
Reflexe	Volné psaní na téma Co mi projekt dal

## 10 Ověřování projektu v praxi - pilotáž

Pilotáž projektu se odvíjela ve dvou částech s hlavním cílem ověřit schopnost žáků tvořit otázky pro vedení rozhovoru se seniory. První část pilotáže (dále jen „Pilotáž I.“) se pak více zaměřila na mapování samotného průběhu rozhovoru mezi vnukem a prarodičem. Vnuk byl na základě mnou připravené evokační hodiny pro jednotlivce seznámen s videi a byl motivován k tvorbě otázek, které v praxi vyzkoušel. Rozhovor mezi oběma aktéry byl z mé strany také přímo zreflektován. Daniel navštěvuje 5. třídu základní školy ve Zruči nad Sázavou a je premiantem třídy. V polovině března roku 2017, kdy byla pilotáž uskutečněna, je ze základní školy Daniel seznámen s učivem bitvy na Bílé hoře. Děda Miloslav oslavil v únoru tohoto roku 75. Narozeniny. V roce 1968 byl v přímém kontaktu s okupačními vojsky Varšavské smlouvy<sup>40</sup> během práce na televizním vysílači v Krušných horách.

Druhá část pilotáže (dále jen „Pilotáž II.“) probíhala s laskavým svolením paní ředitelky Bc. Mgr. Radky Mejtské na základní škole Smart Academia v Hostivicích a to ve čtvrté třídě s počtem žáků jedenáct (na první evokační hodině přítomno deset žáků, na hodině sdílení informací přítomno osm žáků). Z časových možností třídy byla pilotáž zkrácena na tři vyučovací hodiny, tedy hodinu evokační a hodinu, ve které žáci zpracovávali rozhovor. Níže pak podrobněji k oběma pilotážím.

Veškerý materiál je uveřejněn se souhlasem zúčastněných osob.

---

<sup>40</sup> Varšavská smlouva byl vojenský pakt evropských zemí tzv. východního bloku existující v letech 1955 až 1991. Jednalo se o smlouvu o přátelství, spolupráci a vzájemné pomoci podepsané Albánskou lidovou republikou, Bulharskou lidovou republikou, Československou republikou, Maďarskou lidovou republikou, Německou demokratickou republikou, Polskou lidovou republikou, Rumunskou lidovou republikou a Svazem sovětských socialistických republik. Např. Čl. 5 smlouvy zavazoval strany k „vytvoření Spojených velení svých ozbrojených sil, které budou podle dohody mezi stranami vyčleněny pod řízení tohoto velení, jež bude jednat podle společně stanovených zásad.“ Zdroj: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/tzv-varavska-smlouva-14-5-1955/>; [https://cs.wikipedia.org/wiki/Var%C5%A1avsk%C3%A1\\_smlouva](https://cs.wikipedia.org/wiki/Var%C5%A1avsk%C3%A1_smlouva)

## 10.1 Pilotáž I.

Pilotáž I. probíhala v prostředí domova. Odehrála se v několika rovinách a to mezi účastníky hlavními, tedy vnoučetem Danielem a prarodičem Miloslavem a mnou. První část, evokační, byla provedena následovně. Úvodem byl brainstorming na téma komunismus, kdy Daniel charakterizoval dobu následovně: „Komunisté si přivlastňovali majetek a zvířata lidí, kdo se k nim nechtěl přidat, tak mu vypálili dům nebo stodolu. Lidé nesměli udávat svůj názor, museli souhlasit s jedním názorem.“ Po brainstormingu následovalo zhlédnutí obou videí, kdy bylo patrné, že Daniel videa pozoruje s velkým zaujetím. Dále proběhla reflexe videí, kdy jsem v praxi vyzkoušela mnou navrhované otázky k evokační hodině.

### 10.1.1 Záznam reflexe videí:

Andrea: Co mají obě videa společného?

Daniel: Rusáci nás chtějí obsadit.

A: Pojd'me se vrátit k prvnímu videu, prozradím ti, že se jedná o film Rebelové, znáš ho?

D: Neznám.

A: Co se ve videu událo, umíš popsat emoce Terezinyho tatínka?

D: On si asi myslel, že se mu to zdá, že je to sen. Doma se dozvěděl, že je chtějí obsadit.

A: Odkud se to dozvěděl?

D: Z rádia.

A: A co ta dívka, Alžběta, co o ní můžeš říct?

D: Ta brečela a modlila se.

A: Ke konci ukázky jel Terezy otec zpátky k ukazatelům, co s nimi udělal?

D: Otočil je.

A: A co na nich bylo napsáno?

D: No myslím, že Kostelec a Praha.

A: Jasně a co on s nimi tedy udělal?

D: Otočil směr na Prahu.

A: Proč zrovna Praha?



D: Praha je hlavní město.

A: K druhému videu, tady jsi poznal odkud je ukázka?

D: Jo, to bylo z Vyprávěj.

A: Sleduješ ten seriál?

D: Párkrát jsem to viděl, ale zase tolik mě to nezajímalo.

A: Co se ve videu odehrálo?

D: Babička šla na houby a potkala vojáky, kteří asi opravovali rozbitý tank.

A: A co ti kluci?

D: No kluci si mysleli, že se natáčí film, ale pak zjistili, že to je opravdu.

A: A co ty? Co kdyby jsi šel s kámošema z ryb a najednou jsi potkal vojáky?

D: Asi bych si taky myslel, že se něco natáčí a měl bych z toho srandu.

A: K čemu nabádá babička?

D: Říká, že viděla vojáky a že musí syn dojet pro zásoby, protože jinak všechno vyprodají a taky ať zapnou rádio.

A: Jak to ví?

D: Ze zkušenosti.

A: Jaký zkušenosti?

D: Asi už zažila válku.

A: Říkal jsi, že babička radila zapnout rádio, odkud se důležité informace dozvídáme dnes?

D: Taky z rádia, z televize.

A: Myslíš, že jsou obě události zfilmované podle skutečné události?

D: Asi jo.

A: Je to tak, je to podle skutečné události, kdy v roce 1968 došlo v srpnu k okupaci Československa vojsky Varšavské smlouvy, tedy ruskou, maďarskou, bulharskou, polskou a východoněmeckou armádou NDR. Myslíš, že by ti o tom mohl dneska ještě někdo něco říct?

D: Asi ne.

A: Jak je to dlouho?

D: Aha 49 let, takto by mohla vědět babička nebo děda.

A: Zkus si sepsat otázky, na které by ses mohl ptát.

D: Tak jo.

A: Super, dojedeme se dědy rovnou zeptat?

D: Tak jo.

Rozhovor ukazuje vybraná videa jako vhodný nástroj pro seznámení žáka s ústředním tématem. Také naznačila mnou předpokládaný emoční dopad, který neovlivňuje to, jestli je žák již někdy dříve viděl nebo nikoliv. Osvědčilo se mi, aby si žák udělal k prvnímu videu krátké poznámky, zatímco učitel spouští video druhé. Poznámky udrží žáka v aktivitě. K původním otázkám jsem přidala otázku, *jak by žák reagoval ve chvíli, kdyby on během trávení svého volného času potkal na tank*. Tuto otázku jsem zařadila záměrně, jednak proto, abych mohla sledovat žakovu reakci a jednat proto, abych dosáhla momentu plného zaujetí tématem. Rozhovor jsem dále rozšířila o otázku, *zda žáka napadá někdo, kdo tuto událost mohl reálně zažít*, čímž jsem dosáhla motivace přípravy otázek pro pamětníka.

### **10.1.2 Záznam rozhovoru vnučete Daniela a dědy Miloslava**

Daniel: Dědo, ahoj, já na tebe mám nějaký otázky, můžeme jít do pracovny?

Miloslav: Jo, můžeme, pojď, kolik máš otázek?

D: Asi pět.

D: Kolik ti bylo let v roce 1968.

M: Ty to nevíš?

D: Nevím:

M: To musíš vědět, kolik mi je let?

D: 75 takže ti bylo 26 let.

M: (radostně) No, ano.

D: Znal ses s babičkou?

M: Ano, už jsme spolu bydleli.

D: Kde jste bydleli?

M: Bydleli jsme v Ostrově nad Ohří.

D: Jaká byla tvoje reakce nebo tvoje pocity, když ses o okupaci dozvěděl?

M: Měl jsem vztek, to byla moje reakce, když přijeli.

D: Co se stalo potom?

M: Kdy potom?

D: Potom co přijeli.

M: Já jsem dělal na televizním vysílači, vojska nám zakázala vysílat, přišly tam se zbraněmi, ale my jsme stejně vysílali.

D: A proč se to stalo?

M: Chtěli zabránit tomu, abychom svobodně rozhodovali o politickém osudu v této zemi.

D: Jak si to mám napsat?

M: My jako občané jsme chtěli svobodně rozhodovat. Ukaž mi, jak sis to napsal? To je špatně. Abychom my jako občané této země rozhodovali, tady to máš psát s měkkým i. Tady si napiš (k otázce co se stalo potom) : „Chtěli, abychom zastavili vysílání“, tak je to správně.

D: A k té otázce proč se to stalo?

M: Napiš si, chtěli zabránit tomu, aby občané Československé (tam se píše velké písmeno) republiky, mohli svobodně rozhodnout o hospodářském a politickém vývoji republiky.

D: A co jsi dělal?

M: Na protest proti vstupu vojsk a zákazu televizního vysílání jsme společně s kolegy zapnuli vysílač a dál jsme šířili informace mezi televizní diváky.

D: Hmm, tak díky.

Na tomto místě bych ráda uvedla, že si mezi s sebou povídal pouze děda a vnuk. Mým hlavním důvodem pilotáže samotného rozhovoru bylo pozorovat, zda je vůbec žák a senior schopný vést předem připravený rozhovor. Ukázalo, se že vést připravený rozhovor není pro žáka problém. Já jsem rozhovoru nebyla přítomna jako účastník, měla jsem však možnost rozhovor slyšet z druhé místnosti a autenticky ho zaznamenat. Daniel si dědovi odpovědi zaznamenal do svých poznámek. (*Příloha č. 1*) Během rozhovoru jsem si uvědomila, že každý rozhovor je naprosto individuální a že se pravděpodobně nikdy

nebude jednat pouze o suchý výklad faktů. Také jsem pozorovala vlastnost našeho dědy lpět i na důsledném pravopisu. Upřímně jsem se obávala faktu, že dědova důslednost, přísnost, Daniela odradí, nicméně ten v reflexi uvedl, že mají s dědou dobrý vztah a k pravopisu se nevyjádřil. Tato část pilotáže mě upozornila na možnost, že může žák přijít do školy zklamaný, v takovém případě je nejspíš na místě nabídnout žákovi pomoc ve formě bližšího povídání o problému, který během rozhovoru mohl nastat v individuálně domluveném čase. Pokud je žák introvert, je možné, že by mu k překonání smutku pomohlo otevřít diskuzi na téma reálná úskalí rozhovoru ve třídě, kdy možná některý další žák má podobnou zkušenost, ale vypořádal se s ní podobně dobře jako Daniel, který opravu pravopisu evidentně vůbec nepozoroval jako kritiku, jak už jsem jednou zmínila. Zamýšlím se také nad tím, že dědovo pravopisné mentorování mohlo narušit přirozené vyústění rozhovoru k otázce Co se dělo potom, když jste vysílač znovu zapnuli? Potrestali Vás? Daniel už nejspíše neměl díky opravám chuť dále pátrat. Kdyby se rozhovor nezapisoval, k narušení dojít nemuselo na druhou stranu dělat si poznámky je přirozené a prvostupňový žáci mají málokdy natolik zažitý pravopis, že své zápisy dokáží tvořit bezchybně. Zde se naskytá prostor pro vyšší toleranci ze strany seniora, do toho bohužel jako učitelé můžeme zasáhnout pouze minimálně. Napadá mě, že lze tyto situace žákům ve škole modelovat a učit je, jak s nimi nakládat. Jedním z možných řešení je říci: „*Opravím si to později, teď povídej, jsem zvědavý.*“

### 10.1.3 Reflexe rozhovoru

Andrea: Dane, můžeš mi shrnout, o čem jste si s dědou povídali?

Daniel: Děda říkal, že měl vztek, bydlel na Ostrově a vojáci chtěli, aby přestali vysílat, protože českoslovenští lidé se chtěli svobodně rozhodovat. Děda s kolegou to stejně zapnuli. To jsou stateční.

A: Co tě překvapilo?

D: Určitě, že když tam stáli Rusové se zbraněmi, že stejně nepřestali vysílat.

A: Mluvil o tom období rád nebo nerad? Co myslíš?

D: Mluvil o tom nerad, vždyť skoro přišel o život.

A: Zdá se ti, že je život lepší teď nebo se lépe žilo dřív?

D: Bylo to těžší dřív, nebyla vyspělá technologie.

A: Co tím myslíš?

D: Informace jsou dnes všude, lidé by se o takové události dozvěděli rychleji.

A: Myslíš si, že jsou informace pravdivé?

D: Děda nelže, je to pravda.

A: Dobře a kde by ses mohl dozvědět ještě víc informací?

D: Někde o tom asi budou záznamy, třeba v místní knihovně.

A: Líbilo by se ti učit se takhle informace o historii od dědy?

D: Je to dobrý nápad, jak zlepšit vztah, i když my ho máme dobrý.

A: Bylo to poprvé, kdy ses dědy ptal na jeho mládí?

D: Jo, většinou spolu pracujeme na zahradě, skládáme dřevo nebo tak.

A: A kdyby ti podobnou práci zadala paní učitelka ve škole, zajímalo by tě to?

D: Jo, určitě.

Během reflexe rozhovoru mě velmi mile překvapilo, jaké množství informací si Daniel zapamatoval. Reflexe probíhala bez opory v poznámkách, které si sepsal. Shopnost jeho vlastní interpretace dědovi výpovědi je, troufám si z dosavadních zkušeností říci, na vyšší úrovni než běžně pozoruji ve školách. Z rozhovoru také vyplynulo, že dítě dokáže ocenit především povahové vlastnosti člověka, dědovi lidské kvality a hodnotu života ve své základní podstatě. V reflexi se také ukázalo, že je Daniel nadále otevřen možnosti rozšiřovat si od dědy informace na poli rodinné historie a posilovat tak tím jejich vztah. Z této odpovědi usuzuji, že může dojít k postupnému naplnění záměru práce realizovat projekt s cílem posílení mezigeneračního dialogu. Z reflexe také vyplynulo, že se Daniel ptal dědy na konkrétní otázky o historii poprvé. Běžně spolu děda a vnuk tráví volný čas prací na zahradě, což odpovídá obecnému zjištění jiných autorek, že mezigenerační učení probíhá více v oblasti senzomotorického (praktického) učení se dovednostem a tak rozhovor poukazuje na možný úspěch v oblasti paměťového učení. Mimo jiné reflexe rozhovoru také poukázala na úskalí, které s sebou vzpomínání přináší. Subjektivní pohled pamětníka je dítětem chápán jako zcela objektivní sdělení. Úkolem učitele je proto učit žáky posuzovat situaci z nadhledu a vést je k ověřování si informací a rozšiřování znalostí. Učitel by měl reagovat citlivě a přiměřeně ve smyslu, že neexistuje pouze jeden výklad a jeden obraz nějaké události. Jednotlivé vzpomínky se od sebe mohou lišit a žádná z nich si nemůže činit nárok na jedinečnost. Lidská historie není učebnicová a pro její

přesnější interpretaci slouží různé vzpomínky<sup>41</sup>. Žák může dlouhodobě sledovat, jestli zůstane vzpomínka stejná i v delším časovém horizontu. To může být jeden z nástrojů, jak kriticky uvažovat nad přijímáním nejen vzpomínek, ale veškerých informací, které nám jsou ze všech stran nabízeny. Jak shledává Cornelißen<sup>42</sup> (GWU<sup>43</sup> 2003, s. 548 – 563 in Havlůjová, Najbert a kol., 2014, s. 190), kulturu vzpomínání tvoří individuální jedinci, různé sociální skupiny nebo i celé národy a jejich výpovědi mohou být konfliktního charakteru, nicméně to nejdůležitější na vzpomínání je potřeba sdílet minulost pro určení současnosti.

Jedna z možností, jak ve výuce řešit názorový konflikt, je hlubší analýza výpovědí. Učitel může připravit žákům vzdělávací hru. Na kartičkách uvede několik výroků (kartička 1) od různých lidí (kartička 2). Lidé se budou lišit profesí, vzděláním, apod. tak, aby žák mohl blíže vysvětlit jeho výrok. Prvním úkolem žáků je spojit výrok s příslušnou osobou, v případě nejasnosti odůvodnit. Skrze takto vynesené výroky můžou žáci blíže analyzovat postavení jejich vlastních pamětníků, kdy mohou výroky svých pamětníků přiřadit k těm modelovým a dále se zabývat otázkou, co mého pamětníka k tomuto uchopení události vedlo, co mohlo mít na jeho výrok vliv. Jelikož je Projekt navržen pro nižší stupeň základní školy, kde žáci pracují převážně na úrovni kognitivních operací, znalost, pochopení a aplikace, tedy na úrovni nižších operací podle Bloom's taxonomy<sup>44</sup>, což mimo jiné odpovídá obecným výzkumům, že se výsledky žáků základního vzdělávání koncentrují do porozumění a hodnocení<sup>45</sup> je zcela jasné, že takováto analýza je pro žáky velice náročná. Výše nabízené řešení vychází ze Stradlingova<sup>46</sup> (2003, s. 51) multiperspektivního přístupu, kdy takto pojaté vyučování může ukázat, že věci nejsou černobíle a že je „*velice obtížné dosáhnout pevného závěru, když různé strany sledují v konfliktu různé motivy, odpovědi, které jsou založeny na různých interpretacích, předpokladech a předsudcích.*“ Cílem multiperspektivního přístupu je předkládat žákům možnosti učit se analytickému přístupu na pozadí dějinných událostí, který navíc umožňuje

---

<sup>41</sup> V podobném duchu reagují i jiní učitelé zařazující do výuky projekty využívající metodu orální historie např. Mgr. Iva Vachková, projekt Střípky z normalizace: Učíme se navzájem. Učitelům se při dlouhodobých projektech osvědčila nabídka možnosti pravidelných konzultací. (Havlůjová, Najbert a kol. s. 156)

<sup>42</sup> Christoph Cornelißen je německý historik zabývající se metodami a otázkami teorie historických věd, který působil od roku 1999 do roku 2003 jako hostující profesor na Institutu mezinárodních studií UK.

<sup>43</sup> GWU je zkratka pro didaktický dvuměsíčník, který mapuje nejnovější didaktické tendence dějepisného vyučování. <https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/gesellschaft/geschichte/gwu/>

<sup>44</sup> [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/B/Bloomova\\_taxonomie](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie)

<sup>45</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

<sup>46</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/multiperspektivita-ve-vyucovani-dejepisu-prirucka-pro-ucitele?highlightWords=Stradling>

žákům neučit se pouze faktografickým údajům, ale učit se „porozumět tomu, že kdokoliv, kdo studuje minulost, se musí setkat s tolerancí, rozporem, protikladem, dvojznačností, s různými názory, polopravdami, s částečnou představou, s jednostranností i s předsudkem.“ (Stradling, tamtéž, s. 52) Autor dále přispívá, že nejvíce problematické bude uchopení tohoto přístupu „žákům, kteří v každém předmětu ve škole hledají jistotu a vidí ve vyučování způsob, jak dosáhnout předpokládané vědomosti či jisté dokonalosti.“ (tamtéž, s. 19)

Ráda bych se ještě vrátila ke srovnávací otázce ohledně kvality života dnes a zítra. Otázku jsem položila se záměrem otevřít téma svobody, kterou lidé v době, o které mluvíme, stále více požadovali a naopak dnes je vlastně určitým způsobem pro generaci Daniela přirozená, což vyplývá z jeho odpovědi. Odlišnosti vnímá v technologiích. Otázka mohla být z mé strany vhodněji formulována, například: „*Proč tedy vojska přijela, kdo je sem pustil, anebo či je tu někdo, kdo náš život chrání?*“ Takové otázky by spíše mohly směřovat k tématu svobody.

Projekt je primárně zaměřen na posílení mezigeneračního vztahu ze strany žáků, zde se naskýtá prostor uvést jaké pocity, taková spolupráce vyvolala u pamětníka, tedy dědy Miloslava. V dialogu, který jsme spolu vedli po skončení rozhovoru mezi ním a Danielem, děda uvedl, že nejen on, ale i babička jsou rádi kdykoliv, když přijdou/přijedou vnoučata na návštěvu (pozn. prarodiče žijí v malém rodinném domě s velkou zahradou, dcera s rodinou a dvěma vnoučaty žije ve stejném městě, syn s rodinou a třemi vnoučaty žije vzdálen asi 60km. Frekvence společného setkávání se vnoučaty a prarodičů, především babičky, je zásluhou stejného bydliště a nižšího průměrného věku vnoučat, momentálně vyšší na straně dcery). S dědou jsem dále diskutovala na téma mezigeneračního učení, k čemuž uvedl: „*Proto jsem starý, abych předával informace, mladí lidé by neměli opakovat chyby starých*“. Během povídání o obecném úskalí orální historie pak děda dodal jeden velmi zajímavý postřeh, který se pokusím doplnit o svůj postoj vůči celé problematice. „*Až když mi bylo 18 let, tak jsem začal přicházet na to, že komunismus a socialismus není dobrý, nelze si usurpovat moc, později jsem přišel také na to, že myšlenky marxismu a leninismu nejsou ve své podstatě špatné, ale není je možné ve společnosti uskutečnit*.“ Člověk se neustále vyvíjí, neustále se učí, neustále poznává, svět se také mění, a proto jsou lidské názory proměnlivé. „*Historie vlastně vše vykládá, moji rodiče žili v době hitlerovské okupace i následného násilného odsunu Němců a hlídání hranic, a tak v roce 1945 vstoupili do strany, protože věřili v systém Rudé armády, která je osvobodila,*

*vstupovali do strany s díkem a vděčností a netušili, jaké to bude mít následky. Na základě všech svých zkušeností mohu říct, že svoboda je nejdůležitější.*“ Tento rozhovor, který se tak krásně stal příkladem mezigeneračního učení, mě dovedl k obecnému závěru, že ať už má pamětník postoj jakýkoliv, vždy by se měla připomenout otázka svobody, která se stala klíčová pro celé 20. století a stejně tak pro století 21. Troufám si říci, že svoboda je jednou z nejcennějších hodnot lidského života.

## **10.2 Pilotáž II.**

Cílem otázky, kterou jsem si položila před druhou pilotáží, bylo, a) zjištění, zda je projekt reálně dosažitelný ve školním prostředí a za b) jsem chtěla ověřit vhodnost navržených skupinových témat ve školní třídě a mapovat reakce, jaké daná doba u žáků a jejich pamětníků, potažmo rodičů, vyvolává.

Pilotáž proběhla ve čtvrté třídě na základní škole Smart Academia, kde shodou okolností navazovala na galerijní a muzejní edukaci výstavy Příliš mnoho zubů, která reflektuje výtvarnou tvorbu 60. let v socio – historickém kontextu. Půda v dané třídě byla tak pro evokaci ideální a troufám si říci, že zásluhou výstavy došlo tak u žáků k velkému překvapení, jakou událost, jinak relativně svobodná šedesátá léta vyvrcholila.

### **10.2.1 Reflexe evokační hodiny**

Evokační hodina proběhla následovně. Během úvodních pár minut byl s dětmi proveden brainstorming na téma 60. léta, jež byl podpořen shlédnutou výstavou v předchozím týdnu. Následně byla spuštěna evokační videa. Otázku sprostých slov, kterou jsem dříve řešila stopnutím videa a přetočením, což se ukázalo jako nepraktické, jsem nyní vyřešila ztlumení zvuku, to se naopak ukázalo jako velmi praktické. Celá projekce zabrala plánovaných 10 minut. Následná diskuze, které je v plánu vymezeno dvacet minut, byla zkrácena na poloviční čas, a to díky nižšímu počtu žáků ve třídě, kdy se i přes nižší časovou dotaci dostal ke slovu každý. Do diskuze jsem již ze zkušenosti s Danielem vložila otázku momentální představy o tom, že jdu ze školy, a jak bych asi já sám reagoval, kdyby proti mně stály tanky. Otázka potvrdila svoji smysluplnost a trvale ji doporučuji zasadit do diskuze. Žáci v diskuzi odpovídali dle očekávání. Na závěr diskuze, byla jedním z žáků celému třídnímu kolektivu vysvětlena podstata Varšavské smlouvy na příkladu NATO a dopady jejího porušení. Za velmi důležitý moment ve výuce považuji právě takovéto situace, kdy si žáci vysvětlí neznámé mezi sebou navzájem a nepotřebují výklad učitele, který může mluvit v dané situaci pro žáky nesrozumitelně. Pokud projekt vede



učitel, který je zároveň třídním učitelem nebo vede třídu ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět dlouhodobě, může diskuzi ovlivňovat skrze žáky, které již dříve nominoval jako nadané. Z plánu hodiny byla vypuštěná četba z učebnice, nicméně jako zdroj dalších informací dostal každý z žáků ke konci hodiny kopii pro případ, že má zájem o další informace nebo potřebuje další podklad pro vypracování otázek. Z diskuze přirozeně vyplynula možnost zisku informací z řad starších příbuzných. Jelikož nebyli žáci rozděleni do skupin, nebylo v této části započaté volné psaní, kdy jsem dospěla k závěru, že bude nejspíše vhodnější zařadit volné psaní až po utvoření otázek, neboť diskuze plynule pokračovala v úskalí, které rozhovor se seniorem může přinést. Žáci relativně správně reflektovali, že je vhodné se na rozhovor předem připravit a jako přípravu si sepsali pět otázek, které by chtěli vybranému člověku položit. Tyto otázky jsme společně sdíleli na koberci a jejich znění můžete vidět v *Příloze č. 2*. Děti mě ohromily svojí empatií, kdy téměř každý jako úvodní otázku zařadil běžnou otázku: „Jak se máš?“ Ze sdílení také vzešla otázka, jak řešit situace, když jsou ve třídě žáci cizinci. V této třídě jsou dvě děti ruského národnosti a jedna žákyně, která si není zcela jistá, zda její babička žila v roce 1968 v Československu. Pilotáž mě upozornila na jednu velmi kontroverzní otázku, a to, jak vykládat československé dějiny cizincům. Během hodiny jsem s žáky rychle dospěla k momentálnímu vyřešení situace tak, aby se děti zkusily spojit pomocí informačních a komunikačních technologií se svými prarodiči v Rusku a zjistily od nich informace o tom, jak byla okupace Československa vnímána v Rusku, pokud vůbec. Žáci mě také překvapili trváním na jedinečnosti jejich vlastních otázek a nedopisováním si otázek toho druhého k těm svým. Jelikož jsem měla zhruba 10 minut času, v kroužku jsme zůstali a začali jsme si povídat o tom, co žáci čtou, co poslouchají, jestli sportují a jak vlastně vypadá jejich škola, cílem této aktivity bylo podpořit původní vizi projektu rozdělení do tematických skupin. Tematické skupiny jsou zvoleny z důvodu možné vyšší míry zaujetí danou dobou skrze žákovi blízké vybrané téma. To se povedlo náramně a někteří žáci ke konci hodiny začali pracovat na volném psaní k volnočasové oblasti. Časové zařazení evokační hodiny bylo dodrženo na dobu před víkendovou. Někteří žáci byli velice nadšení a konstatovali, že se prarodičů zeptají hned odpoledne. Z hodiny jsem si odnesla žakovské nadšení a zápal pro práci se seniorem. Evokační hodina poukázala na variabilitu projektu, kdy byla hodina zkrácena časově z původně navrhovaných 90 minut na 45 minut, nicméně si troufám říci, že na výsledku evokační hodiny nebyla nižší časová dotace patrná. To příkládám také tomu, že dětem nebyl prezentován projekt v celé šíři, pouze tedy v jeho evokační části, a hodiny sdílení informací, což umožňuje zařadit projekt do tematického plánu i při nižší

časové dotaci hodin čjs nebo vlastivědy. Evokační hodina mi zodpověděla otázku týkající se schopnosti žáků tvořit nosné otázky a to nejen ty, které se zabývají tím, jak to přesně bylo v daném roce po historické stránce, ale také ty, kdy se žáci dokáží zaměřit na pocity („co v tom roce bylo nejlepší a co nejhorší“), ty, které zohledňují aspekty stáří („jestli ti to není příjemné, tak odpovídat nemusíš“) dále ty, které jsou velice intimní a osobní („udělal jsi v tom roce něco významného“) a v neposlední řadě otázky, které touží odhalit, jak to bylo dál („jaké to bylo po skončení této doby“). Do příloh (*Příloha č. 3*) jsem také vložila dva obrázky, které vytvořili žáci samovolně během hodiny; za povšimnutí stojí propracovanost, kdy tanky jsou v protisměru ukazatele směr Praha.

### **10.2.2 Reflexe hodiny zaměřené na sdílení informací od seniorů**

Na začátek reflexe bych ráda uvedla, že jsem byla velmi zvědavá, jaké informace si žáci od svých pamětníků přinesou, zda budou stručné či obsáhlé, zda je rok 1968 období, na které pamětníci vzpomínají rádi nebo naopak, zda se otevřelo podobné úskalí jako při pilotáži s Danielem, kdy pravděpodobně z důvodu pravopisných chyb, nastalo přerušení toku Danielových myšlenek, došlo k oslabení zájmu o téma konkrétní vyprávěné události. Zajímalo mě, zda se v některé práci objeví očekávané úskalí, kterou rodinná paměť představuje, jako například hodnotový střet náhledu na dnešní dobu a dobu minulou, což mohou témata jako například škola podpořit, ačkoliv to není záměrem. Mému zájmu také neušlo, jestli žákům jejich nadšení pro rozhovor s pamětníkem, který vzešel z evokační hodiny, vydrží. Také jsem byla napjatá, s jakou výpovědí přijdou děti cizinci. Dále jsem sledovala účelnost tematického rozřazení skupin, kdy byl výběr volen tak, aby každé dítě mělo předchozí vlastní zkušenost v dané oblasti, žák se učí to, co je jemu blízké. Oblasti vzešly také ze sumarizace informací od mých prarodičů, tady jsem prvně začala pochybovat o tom, zda téma škola, bylo dobře zvoleno, neboť ani pro jednoho z prarodičů nebylo toto téma atraktivní. Téma škola jsem se nicméně rozhodla ponechat, protože některý z pamětníků může být mladší (60 let) a jeho vzpomínky tak mohou být konkrétnější než například o 15 let starších seniorů. Témata byla zvolena i na základě průzkumu dostupnosti informací z informačních zdrojů, které jsou určeny k následnému ověřování. Hned v úvodu hodiny mi byla otázka atraktivnosti jednotlivých témat zodpovězena. Žádné z dětí nezpracovalo téma škola, které bylo z mého pohledu zařazeno jako téma, ke kterému má každý co říct, neboť se každého škola každý den bezprostředně dotýká. Otázkou tedy je, jestli téma nenahradit např. výtvarným uměním, které bylo naopak velmi hojně zastoupeno v prezentaci na téma literatura, kdy byli žáci velmi zaujati

karikaturou. I další otázky byly zodpovězeny hned v úvodu. Ze tří dětí, dvou ruských a dívky s cizineckým původem pamětnice, byl na hodině přítomen pouze jeden z ruských chlapců, který se omluvil, za nesplnění úkolu z důvodu nemožnosti spojit se s babičkou prostřednictvím skype. S chlapcem jsem více důvody neprobírala a omluvu akceptovala. V této souvislosti se jeví vhodné konstatování, že je dobré motivovat žáky při zadávání práce ve smyslu, zjistit co nejvíce informací, protože čím víc informací zjistíme, tím může být následující práce zábavnější. Ukázalo se, že nadšení, které se projevilo v hodině, cestou domů polevilo a mnoho žáků pojala úkol opravdu školometsky a přinesla pouze kratičký, osekáný přepis výpovědi podepsaný rodičem. Ve škole taktéž nebyl prostor reflektovat jednotlivé výpovědi ze strany učitele, takže mi nebylo umožněno zjistit, zda se v některém z rozhovorů projevil náhodný vedlejší jev.

### **Průběh hodiny s hodnocením stavu nesplněného zadání**

Situace, kdy z osmi žáků tři nemají zpracované téma z domova, otevřela otázku, jak do práce vtáhnou právě tyto děti, které si výpovědi nepřinesou. Přemýšlela jsem také o tom, proč si žáci výpověď nedonesli, zda je to moje selhání. Odpovědi se mi dostaly následující, a) zapomněli si výpovědi přinést (prarodičů se ale dotázali, ale nepamatují si jejich odpovědi) nebo b) neměli čas. Každé z těchto dětí bylo přiřazeno do jedné skupiny – literatura, hudba a sport, nicméně pro tyto žáky de facto ztrácí práce přidanou hodnotu na úrovni prohlubování mezigeneračního dialogu a zařazuje se na úroveň standardního vyhledání informací v rámci skupinové práce. Pokládám si otázku, jak by se situace řešila, kdyby byl i s těmito žáky projekt zakončen výstavou. Tito žáci by prarodiče na výstavu nepozvali a fungovali by pouze jako diváci? Pokud žák nerealizuje rozhovor s pamětníkem, nesplní hned několik cílů práce. Cíl a) žák získá základní informace o událostech roku 1968, bude pravděpodobně naplněn, možná dokáže žák naplnit i cíl b) žák dokáže obhájit téma, na kterém pracuje v rámci skupiny před třídou. Na druhou stranu k naplnění cílů, kdy: a) žák prohloubí vztah k seniorovi na základě rozhovoru, který s ním povede, b) žák může rozhovorem rozšířit základní historické znalosti, záznamem vzpomínek seniora, kterého si vybral pro spolupráci, c) žák si osvojí základní pravidla pro komunikaci se starším člověkem, d) žák ocení hodnotu života seniora, ocení hodnotu svého života, umí popsat výhody a nevýhody každé doby, nemůže při neuskutečnění rozhovoru dojít. Otevřené zůstávají cíle, kdy za a) žák zpracuje vlastní brožuru k danému roku a za b) žáci zrealizují výstavu vlastních prací. Zde nedokáží bez konkrétní zkušenosti predikovat výsledek. Doporučuji k celému projektu navrhnout kritéria hodnocení, se

kterými bude každý žák seznámen během evokační hodiny a které bude mít k dispozici po celou dobu práce.

### **Zpracování vzpomínek**

Žáci pracovali ve třech skupinách, ve skupině literatura, sport a hudba. Nejvíce dětí zpracovalo téma literatura, jeden z chlapců zpracoval obě témata, literaturu i sport, v hodině se pak rozhodl více se věnovat oblasti sportu. Po rozdělení žáků do skupin proběhlo společné čtení zadání. Žáci se ujišťovali, zda zadání: *porovnej volné psaní s výpovědí seniora* znamená, porovnat informace, které si oni sami napsali k danému tématu s tím, co jim řekl o tématu pamětník. Pro některé byla tato část natolik atraktivní, že i výsledný flip zpracovali v duchu porovnání, jak se sportovalo v roce 1968 a jak dnes. Záměrem porovnání je náhled na dobu z hlediska možností, které máme dnes a které byli dříve. Volné psaní a jeho porovnání s výpovědí pamětníka má pomoci zpracovat rozdíly například v dostupnosti knih (cenzura, dostupnost a nedostupnost cizojazyčných knih, zakázaní a povolení autoři), na poli sportovních událostí (gesta sportovců jako vyjádření postoje vůči politické situaci, jejich význam pro fanoušky) atp. Další úkoly nebylo potřeba ujasňovat. Žáci se pustili do práce. Během práce se ukázalo, že žáci nepotřebují tolik času na část *diskuze ve skupině*, protože se diskuze odehrávala pouze ve dvojici, neboť třetí ve skupině informace neměl. Nižší časová potřeba byla ovlivněna i počtem žáků ve třídě. Operativně jsem řešila, jak zajistit, aby se žáci, kteří neuskutečnili rozhovor se seniorem, zapojili do práce. Tito žáci dostali ještě během první části, kdy ostatní spolužáci ve skupině porovnávali vlastní a pamětníkovu výpověď, encyklopedie, ze kterých měli zjišťovat informace pro oblast, kterou zpracovávali. To se ukázalo jako velice praktické, neboť se žák, který pracoval ve skupině sport, dokázal aktivně zapojit již do druhé fáze - diskuze žáků nad porovnáváním vzpomínek a vlastního volného psaní. Jedna z dívek, měla informaci o počtu medailí Československé výpravy z Olympijských her. Chlapec informaci doplnil o místo konání, jméno sportovkyně – gymnastiky Věry Čáslavské a konkrétní medaile, které získala. Před samotným zpracováním informací na flip, byl s dětmi proveden brainstorming na téma obsahového zpracování flipu. Samotné zpracování informací na flip žáky bavilo a stále prosili ještě o pár minut navíc. To jsem si mohla dovolit vzhledem k tomu, že jsem měla o jednu skupinu na prezentaci méně. Prvně jsem tedy prodloužila čas na zpracování informací o 5 minut, to žákům nestačilo, potřebovali ještě dalších 5 minut. Naopak dvěma skupinám stačilo na prezentaci dvě a půl minuty, třetí odhadovaných 5 minut. Žádná skupina více času nepotřebovala. Během prezentace se

otevřely další otázky, které mohou být případným námětem pro další práci a také otázky, které je nutné vyjasnit. Časová dotace 90 minut je adekvátní za přijetí doporučení a) při nižším počtu žáků zkrátit čas diskuze, b) časovou dotaci na výrobu plakátů propojit s konzultací plánu prezentace jednotlivých skupin s učitelem. Zde jsem zkrácený čas využila navíc pro brainstorming tvoření flipů, pokud tvoří žáci takovéto výstupy běžně, není tento krok nutné zařazovat a je lepší čas věnovat otázkám k prezentacím.

V tomto odstavci vezmu v úvahu obsah sdělení pamětníků. Někteří žáci zpracovali téma stručně, jiní velmi rozsáhle. Autentické výpovědi naleznete mezi přílohami (*Příloha č. 4*). Dotazovaní pamětníci popisují dobu jako velmi vážnou, dobu, na kterou se jim nelehko vzpomíná, ve výpovědích se shodují. Zároveň říkají žákům to, co si již odnáší z hodiny, tedy informaci, že do ČSR přijela vojska Varšavské smlouvy, že měli lidé strach a že se zpráva o okupaci šířila prostřednictvím rádia a TV. Pamětníci, kteří vzpomínají rozsáhleji, zahrnují do vzpomínek i počátek roku 1968 jako dobu, citují: „každý další den byl lepší, než ten předešlý.“ Ukázalo se, že většina pamětníků, má jedenadvacátý srpen spojený s konkrétním silným zážitkem, dokáží si vzpomenout, co v daný den dělali, jak se o obsazení dozvěděli.

Konkrétněji ke vzpomínkám jednotlivých témat. Jak už jsem zmínila výše, téma škola bylo zcela vpuštěno. V oblasti tématu sport si oba pamětníci vzpomněli na letní olympijské hry v Mexiku, Věru Čáslavskou již konkrétně nejmenovali. V jedné výpovědi se také objevilo, že sport, kterému se v té době věnoval pamětník, je sportem, kterému se vnuk věnuje i dnes, to je velmi vhodné pro posílení mezigeneračního dialogu. Výpovědi v této oblasti navíc rozšiřují slovní zásobu např. o slovo košíková, což poukazuje na mezipředmětový přesah. To, že si z dotazovaných pamětníků nikdo nevzpomněl na Věru Čáslavskou či Emila Zátopka (uchopitelný příklad důsledku okupace) mě překvapilo. Žáci si vesměs přinesli v oblasti sportu základní informaci, kterou dále rozšiřovali právě o poznatek, kdo si připsal zisk medailí, nicméně téma sport se v tomto pojetí více k pochopení významu svobody neubírá. V oblasti literatury měla jedna z dívek velice detailní informace např. o tom, jak se zakázané knihy šířily mezi čtenáři prostřednictvím množících blan. Celkově bylo téma literatura zpracováno podle mého očekávání a otevřelo problematiku cenzury. Ve skupině s tématem hudba se obecně hůře pracovalo, protože dívka byla vlastně jediná, která si přinesla informace k této oblasti a neměla je s kým sdílet. Dívka se často ujišťovala, k mé otázce *porovnej volné psaní a výpověď seniora*, jestli má porovnat to, co jí

řekla babička o hudbě s tím, jakou hudbu poslouchá ona dnes. Na základě této skutečnosti, a také toho, že ve skupině neproběhla diskuze, v prezentaci zaznělo, že hudba v roce 1968 byla jiná, než je teď a to ve smyslu, že dříve se poslouchala dechovka nebo jazz a to je dnes nahrazeno metalem nebo rockem. Slovo nahrazeno je velmi nešťastně použito, dechovka určitě není nahrazena metalem, a má stále svoje posluchače, nicméně v televizi nebo v rádiu je k poslechu na konkrétních stanicích nikoliv v běžně sledovaných či poslouchaných stanicích. Domnívám se, že pamětnice spíše vzpomínala na to, co obecně poslouchá, dechovku případně jazz než to, co poslouchala v roce 1968. Tuto část prezentace by bylo určitě dobré prodiskutovat, proto znovu zmiňuji a doporučuji, doplnit ke každé prezentaci alespoň minutu, aby ti co prezentují, mohli být vyzváni k zodpovězení otázek. Dospěla jsem také k závěru, že je pro žáky těžké myšlenkově uchopit, že něco, co bylo, může pořád trvat, že porovnat nutně neznamená, že je něco jinak a že to už skončilo. Žáci si nevěděli rady s tím, jak uchopit, že něco může být stejné, že i dnes je hudba, která ve svých textech kritizuje a že dnes je basketball pravidly stejný sport jako košíková. Ve skupině, kde byla zpracovávána hudba, jsem pozorovala ještě další problém. Pro žáky jsou výpovědi pamětníků, hlavně pokud se jedná o blízkou rodinu velice důležité a touží po tom, aby to, co jim řekl pamětník, mohli sdílet nahlas, což je přirozené. Problém vidím v tom, že se ve výsledném zpracování flipu ani v prezentaci, informace nepropojily. Ano, druhý žák neměl informace od seniora, ale dokázal si je vyhledat během vyučování. Chlapec v nabídnutých informačních zdrojích, vyhledal různé fotografie, mimo jiné se dočetl o Karlu Krylovi. Písničku *Bratříčku zavírej vrátka*, si vyhledal na Youtube a pustil ji celé třídě. Já jsem dále s chlapcem diskutovala text písně, ve kterém se zpívá: „*beránka vlku se zachtělo*“, diskuze se ubírala směrem, kdo to je, ten beránek, na to chlapec odpověděl, že beránek je Československo. Na rozdíl od skupiny, která zpracovávala sport, v této skupině nedošlo k rozšíření přinesených informací.

### **Výsledky žákovských prací - shrnutí**

Každý z flipů je osobitě pojatý a zpracován v rámci maximálního možného výkonu skupiny v dané chvíli. Fotografie originálů, které zůstaly vyvěšeny ve třídě, jsou přílohou práce (*Příloha č. 4*). Dva z flipů nesou název dle tématu: *hudba v roce 1968* a *sport v roce 1968*, třetí je pak pojmenován *rok 1968*.

Flip s názvem *Hudba v roce 1968* je zpracován ve větách, zabývá se všeobecně tím, co se poslouchalo dříve a co dnes, dále připomíná zahraniční kapely, které se poslouchaly, a také zajímavě reflektuje, že tehdy chodili zpěváci a zpěvačky jinak oblečení. Flip reaguje na

otázku svobody v obecné rovině. Je zde písemně zaznamenáno, že se před rokem 1968 a na začátku roku 1968 začaly uvolňovat poměry, což znamenalo, že se například mohla poslouchat zahraniční hudba, nicméně po okupaci svoboda zmizela. Flip je uzavřen kresbou, která zachycuje příjezdu ruských tanků včetně pojmenováním typu tanků (malba začala vznikat po zhlédnutí videí v evokační hodině).

Flip pojmenovaný *Sport v roce 1968* vzpomíná na Olympijské hry, úspěch gymnastky Věry Čáslavské. Sděluje počet medailí, které získala, současně také reaguje na fakt, že tato skvělá sportovkyně nedávno zemřela. Flip nabízí některé sporty, které byly oblíbené v dané době a které jsou oblíbené dnes. Děti byly zaujaty slovem spartakiáda a sledovaly během práce dobová videa. Poslední částí flipu jsou vzkazy každého jednoho dítěte, které pracovalo na tomto tématu. Vzkazy jsou určeny pro jejich prarodiče. Vzkazy vznikly bez vnějšího vlivu učitele. Dokládají význam práce v oblasti mezigeneračních vztahů a odráží naplnění cílů projektu. První z dětí vzkázalo „Jsem rád, že to přežili a že mi to řekli.“, další „Jsem ráda, že byli odvážní.“, a poslední vzkaz „Muselo být těžké s tím žít a jsem rád, že vám to už nevadí.“

Třetí flip stručně shrnuje rok 1968. Je více než ostatní zaměřen na faktické zpracování informací a nese i stejný název tedy *Rok 1968*. Autoři flipu píší o tom, že rok 1968 přinesl velkou změnu k horšímu. Zmiňují, že 21. srpna 1968 přijela vojska Varšavské smlouvy, ač lidé chtěli svobodu. Píší o hromadném páchání sebevražd lidí z uměleckých kruhů a o únosech politiků z rozhodnutí vládnoucích představitelů SSSR. Výstižně shrnuje také hlavní dění v oblasti literatury, zmiňuje to, že dělat něco, co není oficiálně povolené je risk, přímo v prezentaci pak dívka vysvětluje, že si knihy lidé potají množili na množících blanách pro vlastní potřebu, protože koupit si zakázanou knihu, pokud byla vůbec k dostání, bylo nebezpečné a často měl takový nákup za následek trvalé sledování Státní bezpečnosti<sup>47</sup>. Flip obsahuje jednu reálnou a jednu smyšlenou karikaturu.

V přílohách (*Příloha č. 5*) je umístěna také ukázková reflexe.

---

<sup>47</sup> Sbor národní bezpečnosti (SNB) byl aparát založen v roce 1945 a skládal se ze dvou složek: Veřejná bezpečnost (VB) a Státní bezpečnost (StB). Státní bezpečnost byla tajnou politickou složkou sboru, která svou činností potlačovala občanská a lidská práva, špehovala a šikanovala odpůrce totalitního režimu a udržovala rozsáhlou síť spolupracovníků. Zdroj: <http://www.totalita.cz/vysvetlivky/snb.php>

### 10.3 Shrnutí navržených doporučení plynoucích z pilotáže

Ve všech shrnutích dodržuji grafickou úpravu projektu. První z doporučení je rozšířit otázku č. 5 k diskuzi po zhlédnutí videí o takové otázky, které vyvolají v dětech potřebu ujasnit si, jak by oni sami v nebezpečné situaci reagovaly (v textu vyznačeno kurzívou).

Otázky k diskuzi během společné evokační aktivity	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Co mají obě videa společného?</li> <li>2) Pojdme se nejprve blíže věnovat prvnímu videu - Rebelové. Co se ve videu děje? Umíš popsat emoce, které vidíš ve tvářích obou postav, Alžběty a otce Terezy?</li> <li>3) Proč myslíte, že Terezy otec otočil cedule ukazující směr? Jaký směr změnil? Co ho k tomu asi vedlo?</li> <li>4) Rodina odjíždí, umíte odhadnout proč?</li> <li>5) K druhému videu, poznal někdo, z jakého seriálu byla ukázka? Co se na videu odehrálo? <i>Kam šla babička? A co ti kluci? Umíš si představit, jak by jsi reagoval ty, kdyby jsi šel s kamarády ze školy a zastavili Vás vojáci?</i></li> <li>6) K čemu babička nabádá?</li> <li>7) Proč takové rady?</li> <li>8) Jak se šíří důležité zprávy dnes?</li> <li>9) Myslíte, že jsou obě události zfilmovány na základě skutečnosti</li> </ol>
---	--

Druhé doporučení se týká úpravy časového plánu hodiny sdílení informací, kdy ještě před samotným započítáním práce ve skupinách doporučuji zařadit kruh na koberci pro hromadné sdílení dojmů a pocitů z rozhovoru (bod 1). Je ovšem potřeba zdůraznit, že diskuze není určena pro sdělování zjištěných informací nýbrž pro řešení případných problémů, které se během rozhovor mohli otevřít a o kterých žák potřebuje mluvit. Kruh také dovolí lépe reagovat na situaci, kdy některý z žáků nebude mít rozhovor zpracován. Dále doporučuji, vymezit čas na závěrečnou diskuzi po prezentaci každé skupiny. (Bod 7.)

Plán hodiny	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Krátká diskuze v kruhu spojena s motivací k práci (max. 10 min)</li> <li>2. Každá skupina vyšle jednoho člena, který si přijde pro zadání.</li> </ol>
-------------	---



	<p>Zadání si projdeme společně, vyjasníme si případné nejasnosti. Seznámení s kritérii hodnocení.(5 min)</p> <p>3. Porovnání volného psaní a výpovědi seniora (5 min)</p> <p>4. Diskuze ve skupině (max. 10 min)</p> <p>5. Ověřování informací (10 min)</p> <p>6. Zpracování informací na flip (20 min)</p> <p>7. Presentace s důrazem na dostatečný prostor pro diskuzi obsahu prezentací (25 min)</p> <p>8. Reflexe (5 min)</p>
--	---

Ve třetím doporučení upravuji zadání do skupin ve smyslu zvýšení úrovně myšlenkových operací. Změny jsou vyznačeny kurzívou včetně mého komentáře, co jsem považovala za nedostačující a proč.

<p>Společné zadání do skupin (čas je rozvržen pro počet 5 žáků/skupina )</p>	<p>Vezmi si k ruce volné psaní, porovnej ho s výpovědí seniora. Pokud potřebuješ, zapiš si poznámky, myšlenky. Věnuj práci 5 minut.</p> <p><i>Zadání se zaměřuje na srovnání či kategorizaci. Ukázalo se, že zadání je pro takovou operaci nedostačující a výsledkem byla pouze paměťová reprodukce. Otázky které mohou pomoci: 1) Co považuješ ve výpovědi pamětníka za zajímavé? 2) Zaznělo ve výpovědi pamětníka něco, co tě překvapilo? 3) Má tvoje a pamětníkovo vyprávění nějaké společné rysy, například věnujete se oba stejnému sportu nebo vzpomněli jste oba podobnou významnou událost? Jaké jsou rozdíly ve výpovědi v tom, jaké knížky čteš, jaké navštěvuješ kroužky a jakou posloucháš muziku ty oproti tomu jaké četl knížky, navštěvoval kouržku nebo jakou poslouchal hudbu pamětník?</i></p> <p>Diskutuj s kamarády ve skupině společné znaky tvé a seniorovi výpovědi. Reflektuj odlišnosti. Z čeho se lidé v roce 1968 radovali, co mohlo být prima a co mohlo lidi utiskovat, vyvolávat</p>
--	--







	<p>v nich strach? Porovnej s dnešní dobou. Dobře si rozložte čas. Zvolte si zapisovatele klíčových myšlenek, bodů, postřehů. Hlídejte si čas, věnujte diskuzi max. 10 min.</p> <p><i>Zadání vyžaduje abstraktní myšlení jako je ověřování, odvozování, vysvětlování apod. Je dobré přidat otázky typu: 1) Co mohlo ovlivnit pamětníkův popis? 2) Objevili se ve výpovědích informace, které odkazují ke stejné věci, ale mluví se o nich rozdílně, protirečí si?</i></p> <p>Vyberte společné znaky, které charakterizují rok 1968. Ověř si v kronice / na internetu, zda je informace pravdivá. Rozložte si síly, kdo bude ověřovat informace v kronice a kdo na internetu? Kdo je zapíše? Na práci máte 10 minut.</p> <p>Nashromážděné informace zpracujte jako společný výstup pro danou oblast. Vystihněte náladu doby. Pohlídejte si čas, pomůže ti časoměřič? Udělejte si osnovu prezentace. Máte 20 minut.</p> <p>Prezentuj svoji práci. Každá skupina má 5 minut.</p>
--	--

Mezi poslední doporučení řadím návrh celkového hodnocení projektu, vycházející z cílů. Žák vybarvuje počet příslušných polí. Poslední kolonka je určena pro hodnocení učitelem.



**Celkové hodnocení projektu Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968**



Popis aktivity	Moje hodnocení			Hodnocení vyučujícího
Umím vysvětlit tvrzení: „Československo bylo obsazeno vojsky Varšavské smlouvy.“	<b>0%</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>	
Mám představu o tom, jak lidé v roce 1968 trávili volný čas (literatura, hudba, sport, škola).	<b>0%</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>	
Povedlo se mi zrealizovat rozhovor s pamětníkem.				
Od pamětníka jsem se dozvěděl informace, které jsem dříve nevěděl.				
Jsem spokojený se svou prací na společném plakátu i vlastní brožuře	<b>0 %</b>	<b>50 %</b>	<b>100%</b>	
Co pro tebe znamená svoboda. Popiš svými slovy.				

## 11 Výsledné zjištění pilotáže

Podle výsledků obou pilotáží předpokládám, že takto navržený projekt je úspěšně realizovatelný. Doporučení, která jsou uvedena výše, mohou zvýšit efektivitu projektu a předcházet nedosažení některých z cílů. V pilotáži se ukázalo, že projekt je pro obě strany přijatelný a zábavný a že jsou žáci schopni tvořit otázky a pamětníci na ně odpovídat. Projekt samozřejmě otevřel i úskalí, například fakt, že se žák na projekt nepřipraví, nicméně i tomu, se dá díky navrženým opatřením předcházet a také se dá žákova nepřipravenost díky další fázi, tedy vyhledávání informací, řešit a žák tak nezůstane bezprizorní. Cílem projektu není naučit žáky z paměti jednotlivé momenty tohoto roku a přesné historické informace, na to je mnoho prostoru v následujících ročnících. Cílem projektu je nabídnout dětem možnost zpracovávat historii zajímavým způsobem skrze vzpomínky pamětníků, a skrze zvolená témata naučit žáky vnímat svobodu, která není samozřejmá ani jistá. Z žakovských výpovědí je patrné, že si jsou vědomi toho, že v daném roce nebylo samozřejmé jít do knihkupectví a koupit si knihy, po kterých čtenář touží. To, že žáci chápou důležitost svobody, svobodného rozhodování a vnímají historické události, projeví například i vzkazy, které odkázali pamětníkům, čímž zároveň ukázali na smysluplnost prohlubování mezigeneračních vztahů. Žáci během práce dokázali, že umí zpracovat informace, rozšířit si dané informace za pomoci relevantních zdrojů, spolupracovat se skupinou a sdělovat informace druhým lidem.

## 12 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo navrhnout výchovně vzdělávací projekt pro žáky 4. a 5. ročníků základní školy, který povede ke spolupráci vnoučat (žáků) a prarodičů. V projektu se snažím využít potenciál vzpomínek prarodičů, které lze získat za pomoci rozhovoru, ke kterému jsou žáci skrze školní výuku motivováni. Rozhovory dlouhodobě směřují k posílení mezigeneračního dialogu a vzpomínky ke kultivaci historického vědomí žáků.

V teoretické části práce stručně popisuji proměnu rodiny s cílem podhalit dopad změn na starší generaci. Ve své práci jsem na základě prostudované literatury dospěla k zjištění, že současná rodina je vztahového charakteru a zdá se, že dnešní generace prarodičů je více než dříve připravena nabyté znalosti nejen předávat, ale také od mladší generace získávat.

V další kapitole teoretické části práce jsem se zaměřila na demografické stárnutí populace. Využila jsem své středoškolské studijní praxe na Ministerstvu práce a sociálních věcí, která mi pomohla lépe se zorientovat v Národním akčním plánu podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017. Porozumění Národnímu akčnímu plánu podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017 (dále jen „Plán“) mi ukázalo na smysluplnost této tím, že samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se v Plánu zavázalo k posilování principů úcty ke stáří a mezigenerační solidarity a to již v rámci počátečního vzdělávání. Posílení principu úcty ke stáří souvisí s fenoménem ageismu, kterému je taktéž věnována jedna z kapitol teoretické části práce.

Dále jsem se hlouběji věnovala mezigeneračnímu učení, které naplňuje jak potřeby žáků, tak potřeby seniorů, protože je specifické právě tím, že probíhá oboustranně. Mapovala jsem nejčastější náměty pro mezigenerační učení a z výzkumů, které mi byly k dispozici, jsem zjistila, že jedním z nejčastějších námětů pro mezigenerační učení je předávání tradic, rituálů a historie.

Všechny výše uvedené kapitoly vesměs objasňují otázku, proč posilovat mezigenerační dialog. Následovně jsem potřebovala ověřit, jestli je způsob, tedy rozhovory žáků a seniorů s využitím vzpomínek k historické události, vyhovující, případně jaká úskalí může tato práce otevřít. Vzhledem k mé oborové prvostupňové specializaci, jsem musela vyvinout značné úsilí při zorientování se v problematice práce s pamětí v dějepisném vyučování, k tomu mi velmi pomohla publikace Ústavu pro studium totalitních režimů. Vzhledem ke vzpomínkám jsem také čerpala z metody orální historie, hlavně pak z Vaňkových

publikací, na jejichž základě se mi povedlo zpracovat doporučení pro vedení rozvoru s pamětníkem. Jelikož je tato oblast poměrně neprobádaná, využila jsem i zahraničních zdrojů, zejména německých a anglických. Dospěla jsem k závěru, že práce se vzpomínkami ve školní výuce může být velice problematická. Za největší úskalí lze považovat objektivizování subjektivních vzpomínek. Na otázku, jak pracovat s tímto problémem, jsem našla odpovědi ve Stradligově příručce pro učitele. Ztotožnila jsem se tak s myšlenkou Havlůjové, Najberta a kol., že cílem školního dějepisu je zohlednit oba přístupy, jak práci s co nejobjektivnější rekonstrukcí minulých událostí, tak s výkladem subjektivním, neboť dějepisné vyučování slouží ke kultivaci historického vědomí žáků komplexně.

Poslední kapitoly práce jsou věnovány didaktickému uchopení projektu, navrženého v praktické části práce z pohledu rámcového vzdělávacího programu. Práce je pak uzavřena pojednáním o potenciálu projektového vyučování pro navázání mezigenerační spolupráce.

Praktická část práce obsahuje charakteristiku projektu Vyprávěj mi, jak to bylo v roce 1968. Dále popisuje Projekt celkově, vytyčuje jeho cíle a rozpracovává jednotlivé hodiny, ve kterých je projekt realizovaný.

Vymýšlet projekt pro mě bylo novou, přínosnou zkušeností. Během studia na pedagogické fakultě jsem se s výchovně vzdělávacím projektem setkala několikrát, především ve třetím ročníku během praxe na ZŠ Angelova. Výstupem této praxe bylo taktéž navržení a zrealizování projektu a to v duchu programu Začít spolu. Na projektu jsme však pracovaly tři. Zpracovat takto rozsáhlý projekt samostatně pro mě bylo velkou výzvou, neboť zpracování projektu klade vysoké nároky na učitele, či jinou osobu, který projekt připravuje. Silnou motivací mi však byla souvislá praxe v pátém ročníku na ZŠ prof. Otokara Chlupa, ve třídě Františka Žáka, kdy jsem během zimního semestru odučila několik projektově plánovaných hodin ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a od žáků jsem dostala velmi dobrou zpětnou vazbu. Těšila jsem se tak, na pilotáž tohoto projektu během praxe v letním semestru. Znalost fungování třídy, počtu žáků apod., mi velmi pomohla při časovém rozvržení projektu. Bohužel se na samotnou pilotáž v této třídě nedostalo, neboť jsem v rámci praxe byla přesunuta do první třídy. Co se týče pilotáže, bylo třeba téměř na poslední chvíli improvizovat a shánět jinou třídu, ve které by pilotáž mohla proběhnout. To se mi nakonec podařilo a pilotáž tak proběhla na základní škole Smart Academia v Hostivicích.

Pilotáž probíhala ve dvou částech. První část pilotáže probíhala v domácím prostředí, kde bylo hlavním cílem ověřit schopnost žáka tvořit otázky pro rozhovor s pamětníkem a dále pak sledovat samotný průběh rozhovoru a jeho účinky. Tato pilotáž mi ukázala, že žáci jsou schopni tvořit nosné otázky a stejně tak jsou schopni vést rozhovor. Během reflexe rozhovoru se naplno projevilo úskalí ve smyslu subjektivizování získaných informací. Zpětně mě mrzí, že jsem s tímto jevem více nepracovala. Během reflexe pilotáže jsem dospěla k zjištění, že já sama jsem se stala aktivním účastníkem mezigeneračního učení. Práce s jednotlivcem je vždy rozdílná oproti práci s celým kolektivem. Druhá část pilotáže tak probíhala ve škole, kdy jednak bylo sledováno, zda je Projekt časově dobře navržený pro školní výuku, zda jsou žáci opravdu schopni rozhovor zrealizovat a pokud ano, zda lze pozorovat účinky na posílení jejich vztahů s prarodičem. Cílů, které jsem sledovala, bylo ještě několik, všechny jsou popsány v praktické části diplomové práce. Na tomto místě bych se ráda vyjádřila právě k tomu, zda byl naplněný cíl, ve smyslu posílení mezigeneračního dialogu. Projekty nelze objektivně měřit, můj projekt má za cíl podpořit úctu ke stáří, že byl tento cíl u některých žáků naplněn, se projevilo ve vzkazech, které někteří žáci vepsali do výsledných flipů. To, že žáci prokázali schopnost zpracovat historické období do grafické podoby a také o něm krátce mluvit, určitým způsobem naplnilo druhý cíl Projektu, a to kultivaci historického vědomí. Považuji za velký úspěch, že během reflexe došlo u některých žáků, jako je třeba Max k uvědomění, že, „ *i obyčejní lidé, mohou být hrdinové.*“

Mým přáním do budoucna je, pracovat na takových projektech, které budou nadále rozvíjet spolupráci mezi žáky a seniory a to nejen v rodině, ale využijí i potenciálu takových míst, jako jsou domovy pro seniory a jiná podobná zařízení. Z vlastní zkušenosti vím, kolik radosti, zvláště u seniorů, kteří zůstali opuštěni, může společné trávení volného času vytvořit.

### 13 Seznam použitých informačních zdrojů

#### Bibliografické zdroje

BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 8071841269.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 8071689580.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.

DUBSKÁ, Soňa. *Problematika ageismu z pohledu nelékařských zdravotnických pracovníků psychiatrických oddělení*, Masarykova Univerzita: Lékařská fakulta, 2010.

DERRIDA, Jacques a Élisabeth ROUDINESCO. *Co přinese zítřek?: dialog*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 8024605422.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 9788024616209.

HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 9788087912126.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024746746.

KLEVETOVÁ, Dana a Irena DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2169-9.

KLUFOVÁ, Renata a Zuzana POLÁKOVÁ. *Demografické metody a analýzy: demografie české a slovenské populace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010. ISBN 978-80-735-7546-5.

KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vydání 2., rozšířené a přepracované. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 9788074520297. s. 99

KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 8072900889.



MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Radosti a strasti prarodičů, aneb, Když máme vnoučata*. Praha: Grada, 1997. ISBN 807169455X.

MÄRC, Josef a Hana LENCOVÁ. *Brána školního dějepisu otevřená: (možnosti výuky mimo školu)*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 9788074144516.

MOŽNÝ, Ivo. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786241.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 9788086429878.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Základy sociologie. ISBN 8086429059.

OBERTREIS, Julia. *Oral History, Basistexte*, Stuttgart, 2012, ISBN 9783515093071

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204565.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5750-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 8087000021.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. Studium. ISBN 8071785598

SRB, Vladimír. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 9788087145036.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2010. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 9788024618203.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675271.

TOŠNEROVÁ, Tamara. *Ageismus: průvodce stereotypy a mýty o stáří*. Praha: Ambulance pro poruchy paměti, 2002. ISBN 8023895060.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

VANĚK, Miroslav, Pavel MÜCKE a Hana PELIKÁNOVÁ. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. ISBN 9788072850891. Dostupné také z:

[http://toc.nkp.cz/NKC/200803/contents/nkc20081789869\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200803/contents/nkc20081789869_1.pdf)

### **Elektronické zdroje**

AMADINI, Monica. Transition to Parenthood and Intergenerational Relationships: The Ethical Value of Family Memory. *Ethics and Education* [online]. 2015, 10(1), 36-48 [cit. 2017-04-17]. ISSN 17449642.

Český statistický úřad v Praze [online]. *Věkové složení obyvatelstva*. Praha: Český statistický úřad. Poslední aktualizace 06. 03. 2012; 11:45 [cit. 2017-03-02]. Dostupné na WWW: <https://www.czso.cz/documents/10180/32853339/1300641601.pdf/0bcec91b-fdc6-4c91-ae6d-c6025d84d6b8?version=1.1>

ČUHELOVÁ, Monika. Proměny mateřství (prožívání mateřství třemi generacemi) [online]. Brno, 2006 [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/7953/fss\\_m/](http://is.muni.cz/th/7953/fss_m/)>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Miroslava Štěpánková.

DUDOVÁ, R., VOHLÍDALOVÁ, M. *Rodina a rodičovství v individualizované společnosti*. in Gender/rovné příležitosti/výzkum, ročník 6, číslo 1/2005, vyd. Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISSN 1213-0028.

HASALÍKOVÁ, Martina. *Intragenerační a mezigenerační formy a způsoby sdružování seniorů* [online]. 2007 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27801>. Vedoucí práce Jiřina Šiklová.

HLADKÁ, Romana. Role rodičů ve vztahu prarodičů s vnoučaty [online]. Brno. 2015 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/400170/ff\\_b/](http://is.muni.cz/th/400170/ff_b/). Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Milada Rabušicová

HORÁKOVÁ, Tereza. Aktivní prarodič v mezigeneračním učení vnoučat [online]. Brno. 2011 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/344212/ff\\_b/](http://is.muni.cz/th/344212/ff_b/). Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Milada Rabušicová

KAŠIČKOVÁ, Veronika. *Poslední majitelé zámku Sychrov ve vzpomínkách pamětníků* [online]. 2015 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145318>. Vedoucí práce Hana Havlůjová.

KRÁKOROVÁ, Alena. *Sonda do každodenního života a myšlení střední třídy společnosti v období 70. a 80. let. (Oral history)* [online]. 2008 [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/60422>. Vedoucí práce Jana Čechurová.

MASLOWSKI, Nicolas a Jiří ŠUBRT. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám* [online]. Praha: Karolinum, 2014 [cit. 2017-04-03]. ISBN 9788024626895. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=11052071>

MORÁVKOVÁ, Naděžda. *K některým problémům využití orální historie ve výuce dějepisu*. MEMO: časopis pro orální historii, 2012. roč. 2. č. 2.

MLEZIVA, Jan-Michal. *Integrace starých lidí do školního vzdělávání* [online]. 2012 [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/113900>. Vedoucí práce Jan Voda.

*Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, odbor rodinné politiky a politiky stárnutí, oddělení politiky stárnutí, 2015. ISBN 978-80-7421-111-9.

RABUŠICOVÁ, M., KLUSÁČKOVÁ, M., KAMANOVÁ, L. *Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče*, Studia pedagogica, 2009, roč. 14, č. 2 [online]  
<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/88/191>

ŘEZNÍČKOVÁ, Jitka. *Index závislosti v ČR a Praze*. Statistika a My, 3. ročník č. 5/2013, Praha: ČSÚ, ISSN 1804-7149.

TRUSINOVÁ, Romana. *Stáří mladýma očima: Zdroje nevraživosti mladých k seniorům*. FSV UK, 2013. [online]<http://antropologie.zcu.cz/media/document/art-trusinova.pdf>

VANĚK, Miroslav a Pavel MÜCKE. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie* [online]. 2. přepracované a doplněné vydání. V Praze: Karolinum, 2015 [cit. 2017-04-03]. Orální historie a soudobé dějiny. ISBN 9788024629315. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=11052339>

VANĚKOVÁ Václava. *Senioři v číslech*. Statistika a My, 3. ročník č. 5/2013, Praha: ČSÚ, ISSN 1804-7149.

*Zpráva o plnění národního akčního plánu podporujícího pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017 za rok 2015*, Praha, Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, odbor rodinné politiky a politiky stárnutí, červen 2016, [online]. [cit. 2017-03-06]. Dostupné na WWW:

[http://www.mpsv.cz/files/clanky/27420/Zprava\\_o\\_plneni\\_NAP\\_2015.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/27420/Zprava_o_plneni_NAP_2015.pdf)

## **14 Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Pilotáž I. – Otázky a odpovědi Daniela

Příloha č. 2 – Pilotáž II. – Otázky zpracované žáky základní školy Smart Academia

Příloha č. 3 – Pilotáž II. – Odpovědi pamětníků zpracované žáky základní školy Smart Academia

Příloha č. 4 – Pilotáž II. – Flipy vytvořené žáky základní školy Smart Academia

Příloha č. 5 – Pilotáž II. – Reflexe žáků základní školy Smart Academia